Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370712
Centre d'intérêt: 260

Smolla, Nicole.

Support scolaire (aides appropriées aux élèves identifiés mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe régulière) / François Corriveau, responsable du projet ; Nicole Smolla, chercheur. -- Laprairie : Commission scolaire régionale Lignery, 1981.
170, [61] f. : graph. ; 28 cm.

Faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "Projet-pilote": rapport final. Projet-pilote: MSA 22. Résumé: f. 167-169. Bibliogr.: f. 165.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *intégration scolaire *Intégration sociale *Adaptation scolaire *Rôle de l'enseignant *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Technicien en éducation spécialisée

Le projet vise trois objectifs principaux: 1. assurer à l'élève en difficulté d'adaptation un support facilitant son intégration en classe régulière au secondaire; 2. impliquer les enseignants du secteur régulier dans l'intégration des élèves en difficulté; 3. démontrer l'apport du technicien en éducation spécialisée dans l'intervention auprès d'élèves perturbés affectifs intégrés en classe régulière.

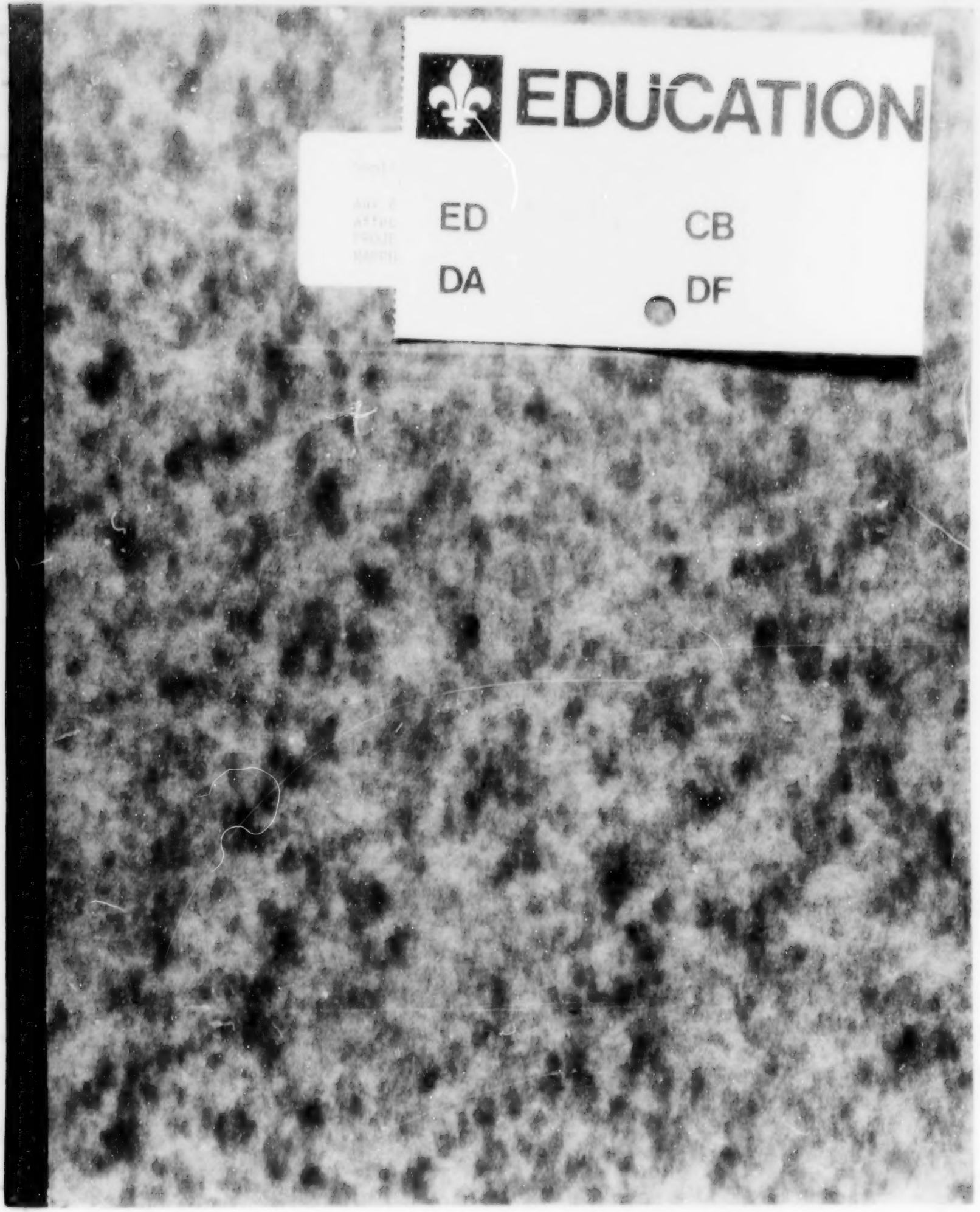
En 1980-1981, le projet concerne 39 jeunes perturbés affectifs, âgés de douze à seize ans, qui fréquentent la polyvalente Antoine-Brossard et l'école secondaire Pierre-Brosseau de la commission scolaire régionale Lignery. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'observation retenu. L'évaluation a été faite à l'aide d'une grille d'observation du comportement en classe, de questionnaires d'appréciation du support scolaire et du travail du technicien, de questionnaires d'attitudes destinés aux parents et aux élèves. Certains instruments sont reproduits en annexe.

La grille d'indices de mésadaptation révèle que les élèves concernés se sont améliorés à de multiples égards. Par ailleurs, l'enquête auprès des professeurs souligne leur satisfaction quant à l'utilité et à l'efficacité du projet; elle révèle aussi que l'apport d'un technicien en éducation spécialisée à l'équipe d'enseignants leur paraît constituer une approche efficace dans la réalisation d'activités propres au support scolaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Lignery
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP

Programme(s) de subvention - Projet-pilote

Auteur de l'analyse: ar


EDUCATION
ED
CB
DA
DF

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL

162

Commission scolaire régionale Lignery

Août 1981

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL

SECTEUR PRIVILEGIE: Mésadaptation socio-affective

TYPE D'INTERVENTION: Activités rééducatives de groupe et suivi individuel auprès de jeunes mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe régulière.

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE LIGNERY

Nicole Smolla

Chercheur

Août 1981

TABLE DES MATIERES

Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "Projet-pilote".

		PAGE
1.	Titre du projet: Support scolaire	4
2.	Commission scolaire (Ecoles)	4
3.	Membres de l'équipe de recherche	4
4.1	Plan de la recherche ou de l'expérimentation	
	a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet	9
	b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment	10
	c) Groupe-âge et sexe	11
	d) Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"	12
	e) Organisation spécifique à chaque école	
	- Polyvalente Antoine-Brossard	14
	- Ecole secondaire Pierre-Brosseau	18
	f) Identification des intervenants	21
	g) Assiette horaire	28
	h) Facteurs géographiques	33
	i) Ententes de services avec le M.A.S.	34
	j) Problématique de l'organisation de la commission scolaire	35
	k) Objectifs de ce type d'organisation	36

PAGE

4.2 Les objectifs de la recherche 37

4.3 Hypothèses 44

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

1) Explication de la problématique particulière de la population-cible en relation avec l'intervention 46

2) Les objectifs de l'intervention 47

3) La description du type d'intervention adoptée 48

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

a) Moyens d'évaluation 52

b) Méthodes d'analyse 53

c) Présentation des résultats 54

d) Interprétation et discussion des résultats 150

5. Impact social

5.1 Mesures prises pour informer le milieu 161

5.2 Attitudes des parents, des maîtres, des élèves et des autres personnes concernées par le projet 162

6. Recommandations 163

7. Bibliographie 165

8. Sommaire du projet 166

9. Budget 169

10. Identification 170

1. Titre du projet

Support scolaire (aides appropriées aux élèves identifiés mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe régulière).

2. Commission scolaire (écoles)

Ce projet se réalise à la commission scolaire régionale Lignery et de façon plus précise à l'école Pierre-Brosseau et à la polyvalente Antoine-Brossard.

3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention

3.1 Membres de l'équipe de recherche

L'équipe de recherche est composée des personnes suivantes:

Nom: François Corriveau

Profession: Coordonnateur des Services aux Enfants en difficultés à la Commission scolaire régionale Lignery

Formation:
- Certificat en psycho-pédagogie de l'Université de Sherbrooke
- Brevet d'enseignement spécialisé, option déficience mentale, Ministère de l'Education
- Baccalauréat spécialisé d'enseignement en Enfance Inadaptée, Université du Québec à Montréal
- Maîtrise en administration scolaire, Université de Montréal
- Certificat en animation, Université de Montréal

Responsabilité dans le projet: responsable du projet

Nom: Mariette L.-Boudreault

Profession: Enseignante en enfance inadaptée

Formation:
- Diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée
- Baccalauréat spécialisé d'enseignement en Enfance Inadaptée (option troubles de comportement)

Responsabilité dans le projet: agent de coordination

La responsabilité de cet agent est d'assurer la liaison entre les deux (2) groupes d'intervenants, de superviser l'élaboration et la réalisation du projet dans les deux (2) écoles, d'informer et de sensibiliser toutes les personnes et organismes susceptibles d'être impliqués dans le projet. Cet agent participe également à toutes les sessions locales d'encadrement du Ministère de l'Education.

Nom: Nicole Smolla

Profession: Chercheur scientifique

Formation:
- Baccalauréat spécialisé en psychologie, Université de Montréal
- Préparation d'une Maîtrise es Arts en psychologie (option recherche clinique), Université de Montréal

Responsabilité dans le projet: chercheur scientifique

La responsabilité de cet encadreur est la définition et la supervision de la démarche expérimentale, la rédaction du rapport d'étape et du rapport final de l'expérimentation. Il participe à l'élaboration des objectifs liés

aux interventions, met sur pied les instruments de mesure, compile et analyse les données obtenues, évalue périodiquement la démarche scientifique du projet et participe à toutes les sessions d'encadrement du Ministère de l'Education.

3.2 Membres de l'équipe d'intervention

L'équipe d'intervention se compose de deux (2) équipes. L'équipe de la polyvalente Antoine-Brossard comprend les personnes suivantes:

Nom: Mariette L.-Boudreault

Profession: enseignante en enfance inadaptée

Formation: voir en 3.1

Responsabilité dans le projet: professeur en support scolaire, temps plein

Nom: Michel Pichet

Profession: enseignant en enfance inadaptée

Formation:
- Baccalauréat es Arts
- Baccalauréat spécialisé en enfance inadaptée
- Formation en analyse transactionnelle et relation d'aide

Responsabilité dans le projet: professeur en support scoalire, temps plein

Nom: Benoit Perron

Profession: éducateur spécialisé

Formation: Diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée

Responsabilité dans le projet: éducateur spécialisé, support scolaire, temps plein

L'équipe de l'école secondaire Pierre-Brosseau comprend les personnes suivantes:

Nom: Francine Gagnon

Profession: enseignante en enfance inadaptée

Formation:
- Brevet B d'enseignement
- Baccalauréat d'enseignement en enfance inadapcée (études en cours)

Responsabilité dans le projet: professeur en support scolaire, temps partiel

Nom: Denise Legault

Profession: enseignante en enfance inadaptée

Formation:
- Diplôme Sup. Enseignement Ménager et Ed. familiale
- Brevet spécialisé, enfance inadaptée
- Formation en relation d'aide. Analyse transactionnelle, Gestalt, Efficacité humaine

Responsabilité dans le projet: professeur en support scolaire, temps plein

Nom: Jasmin Messier

Profession: enseignant en enfance inadaptée

Formation:
- D.E.C. en éducation spécialisée
- Baccalauréat spécialisé d'enseignement en enfance inadaptée

Responsabilité dans le projet: professeur en support scolaire, temps partiel

Nom: Carole Sage

Profession: éducatrice spécialisée

Formation: - Diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée

Responsabilité dans le projet: éducatrice spécialisée, support scolaire temps plein

La responsabilité de ces intervenants est la réalisation concrète du projet. Ils ont à élaborer, mettre en place et en application un ensemble de stratégies d'intervention à l'intention des élèves mésadaptés socio-affectifs afin de leur apporter concrètement le support nécessaire à la poursuite de leur scolarisation dans l'école régulière. De plus, ils ont à participer à toutes les tâches inhérentes à la recherche tel que l'identification des comportements et attitudes mésadaptés, la mise sur pied de moyens d'intervention, les sessions d'évaluation et de correction de la démarche entreprise ainsi que la rédaction des différents rapports de l'expérimentation.

4. Plan de la recherche

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet

Comme il en était fait mention dans le rapport d'étape de cette recherche, nous avons utilisé les concepts de "champs relationnels" - définis par MM. Michel Maheu et Jacques Desnoyers, psycho-éducateur à la Commission scolaire régionale de l'Estrie - afin de tracer un portrait global des élèves concernés.

Outre les informations liées à ces indices, d'autres indications utiles ayant trait au rendement scolaire, au taux d'absentéisme, etc... ont été présentés. Le lecteur est donc référé au point 4.1 du rapport d'étape.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés

Au début de l'année scolaire 1980-81, trente-six (36) élèves de la polyvalente Antoine-Brossard étaient visés par la recherche. De ce nombre, deux (2) ont abandonné leurs études, un (1) a été réintégré à ses cours réguliers et deux (2) autres ont changé de milieu scolaire en raison d'un déménagement. Donc, il reste 31 élèves de la polyvalente qui sont suivis à partir du mois de septembre jusqu'à la fin de l'année. Ce sera d'ailleurs à partir des données concernant ces 31 élèves que sera faite la présentation des résultats de la recherche.

A l'école Pierre-Brosseau, le groupe initial de quinze (15) élèves a également été réduit en cours de route. Durant l'année scolaire, on dénombre deux (2) réintégrations et une exclusion de l'école. De plus, il a été impossible d'obtenir les informations concernant quatre (4) autres élèves, en raison du manque de disponibilité des professeurs à temps partiel qui en avaient la responsabilité. Le groupe à l'étude est donc réduit à 8 élèves en fin d'année scolaire.

La répartition des élèves en fonction du type de difficultés - tel que présenté dans le rapport d'étape - doit être nuancé en fonction du départ de ces douze (12) élèves. Néanmoins, il ne nous a pas semblé pertinent de reprendre cette répartition en fonction du groupe final suivi puisqu'il s'agit, à toutes fins utiles, d'un portrait global des jeunes.

c) Groupe-âge et sexe

A la polyvalente Antoine-Brossard, les jeunes qui font l'objet de la recherche sont au nombre de 31 en fin d'année. Il s'agit en majorité de garçons (71%). L'âge moyen des garçons est de 14,6 ans et celui des filles est de 14,4 ans au 30 septembre 1980. Le tableau suivant illustre la répartition des jeunes en fonction de ces deux variables.

POLYVALENTE ANTOINE-BROSSARD

AGE	FILLES (N:9)	GARCONS (N:22)
14 ans	5	11
15 ans	4	8
16 ans	0	3
AGE MOYEN	14,4 ans	14,6 ans

A l'école Pierre-Brosseau, la clientèle suivie en fin d'année (N:8) est entièrement composée de garçons et l'âge moyen est de 12,6 ans.

ECOLE PIERRE-BROSSEAU

AGE	GARCONS (N:8)
12 ans	5
13 ans	1
14 ans	2
AGE MOYEN	12,6 ans

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier

La clientèle qui nous préoccupe ici (N:39 en fin d'année scolaire) était en 1979-80 dans des milieux scolaires variés. A la polyvalente Antoine-Brossard, 27 jeunes proviennent du secteur régulier tandis que quatre (4) autres élèves sont des cas d'intégration (institution: 2 cas). A l'école Pierre-Brosseau (N:8), 7 jeunes proviennent du secteur régulier alors qu'un autre fréquentait une classe spéciale.

Il y a donc parmi ces jeunes suivis en support scolaire et qui sont visés par la recherche, 13% d'élèves qui ont vécu une forme plus ou moins sévère d'exclusion. Si nous référons au système en cascade du rapport Copex (1974-76, voir schéma à la page 13), certains jeunes étaient aux niveaux 5 et 8 durant l'année scolaire 1979-80. Ces "exclus" pour reprendre le terme de Jean-Claude Massé, psychologue,* ont besoin d'une assistance concrète au niveau de leur vécu scolaire afin de surmonter les embûches que leur présente le système scolaire régulier.

Quant aux jeunes en difficulté d'adaptation mais non encore retirés de leurs cours réguliers (87% de notre groupe à l'étude) - "les exclus potentiels" - l'aide à leur fournir consiste à trouver un mode d'ajustement plus satisfaisant afin d'éviter l'exclusion, le transfert dans une classe ou école spéciale ou tout simplement l'abandon des études.

Pour l'année scolaire 1980-81, tous ces jeunes sont au secteur régulier (secondaires I, II, III et C.P.L.). Si nous référons à nouveau au système en cascade, on peut dire que le clientèle de la recherche est au niveau 4 avec interventions au niveau 3.

---

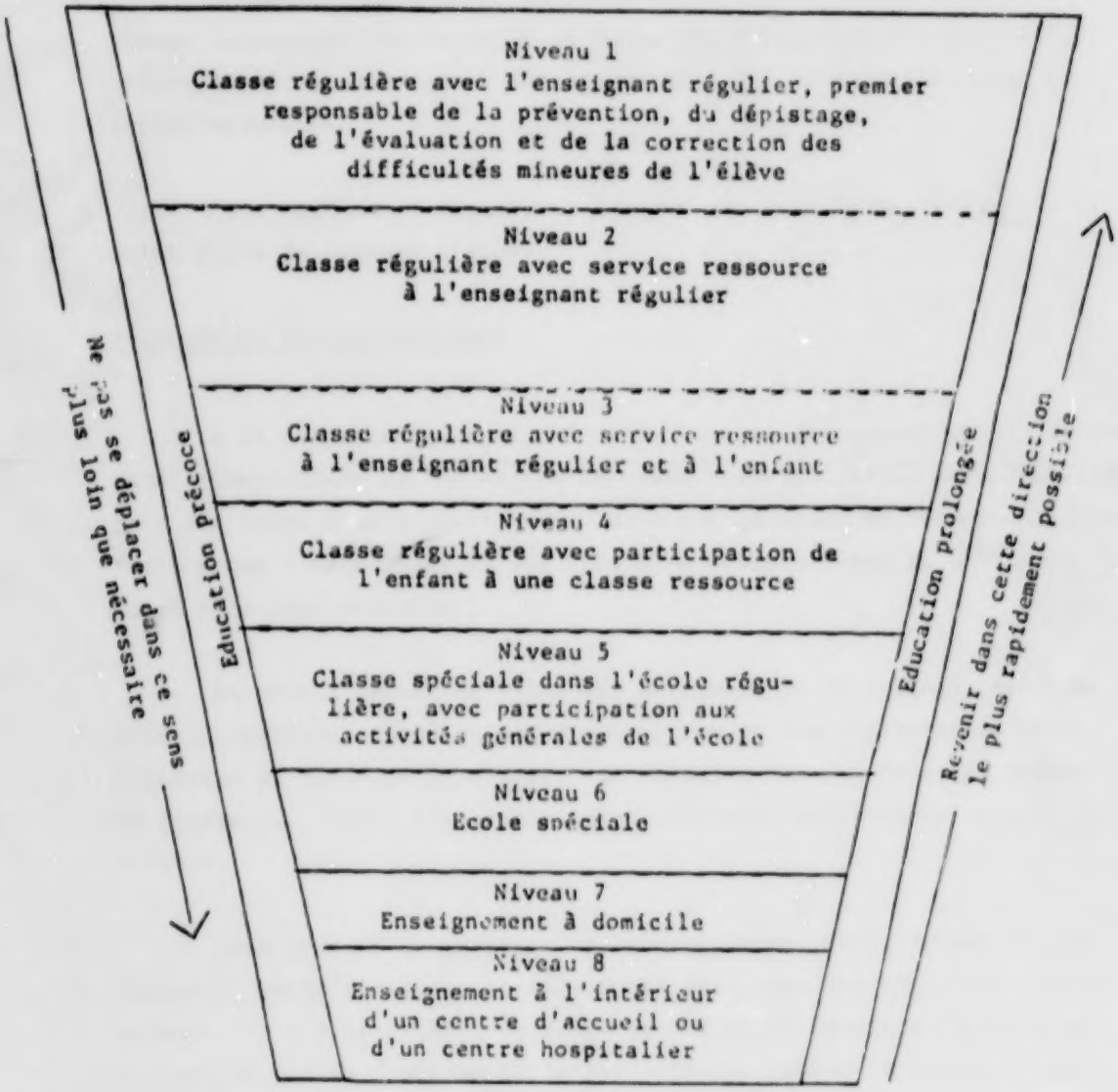
* Congrès du C.Q.E.E., novembre 1977.

ANNEXE 7.2

SCHEMA 7.1

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement[a]



[a]Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, Ill., Thomas, 1974), p. 242.

e) Organisation humaine et physique de l'école

L'organisation humaine et physique des deux (2) écoles concernées par le projet a fait l'objet d'une description détaillée au moment du rapport d'étape.

Cependant, il nous a semblé utile de faire figurer à nouveau le schéma illustrant les lieux où se déroulent la plupart des activités rééducatives, de même que l'horaire modifié de ces activités pour le second trimestre.

Pour tout autre détail, le lecteur est prié de se référer au point 4.1.e du rapport d'étape.

Polyvalente Antoine-Brossard

A la polyvalente, le local de la "classe-ressource" et du "dépannage" (local 1443) est un espace de vaste dimention anciennement utilisé pour les cours d'arts plastiques. Bien que ce local ne comporte aucune fenêtre sur l'extérieur, il est très bien éclairé (voir le schéma du local à la page suivante).

Le coin A permet de faire des entrevues ou du travail personnel dans une certaine intimité. Trois armoires et une bibliothèque sont disposées en guise de paravents. On retrouve dans ce coins un bureau de professeur, une petite table, trois chaises, un classeur et une étagère.

Dans le coin B, on retrouve huit pupitres, trois tables et des chaises. Cette partie du local est utilisée pour des activités académiques. Il y a un tableau accroché au mur et également un écran pour projection. Deux étagères et la bibliothèque servent à ranger le matériel requis pour les activités académiques.

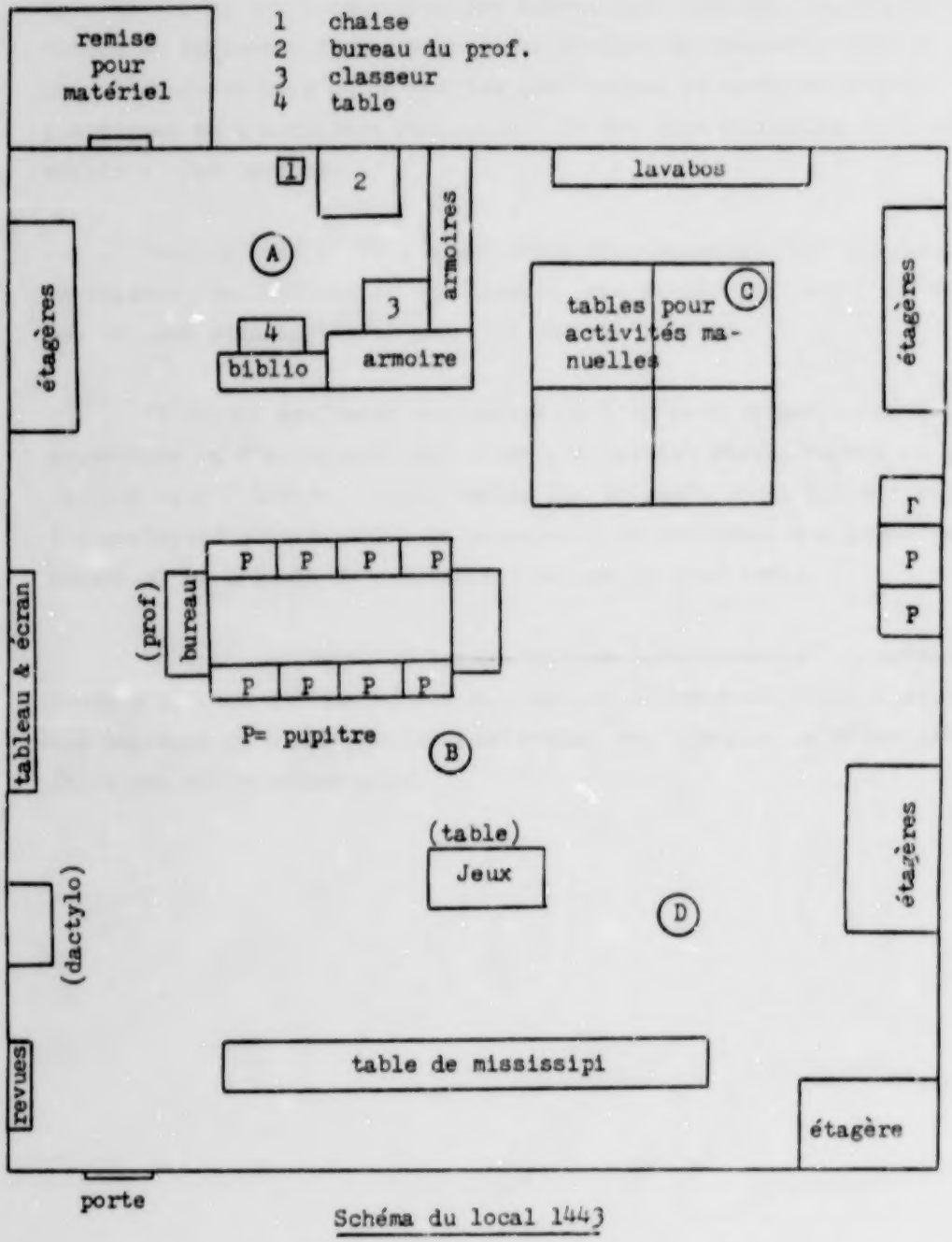


Schéma du local 1443

(A) - coin "entrevue"

(B) - coin "académique"

(C) - coin "activités manuelles"

(D) - coin "jeux"

Le coin C est l'espace alloué aux activités manuelles. On y compte quatre grandes tables, neuf bancs de travail, trois étagères où le matériel et les productions des élèves sont remisés, trois petites tables et également deux armoires qui servent de paravents pour le coin d'entrevue mais qu'on utilise pour ranger le matériel d'arts plastiques et d'activités manuelles. Au mur sont disposées un grand miroir et des lavabos.

Dans le coin D, il y a une table de mississipi, une grande table, un pupitre, des chaises et une étagère pour ranger les jeux. Ce coin est utilisé principalement pour les jeux de société.

Il existe également une remise où l'on peut ranger le matériel académique et d'activités, qui n'est pas utilisé régulièrement ou qui le sera dans l'avenir. Cette remise est un petit local qui est situé à l'arrière du local 1443. On y retrouve un téléphone qui permet au personnel de l'école de rejoindre l'équipe en tout temps.

Ce local est utilisé trente (30) périodes-semaine. L'horaire (voir à la page 17) est ajusté aux besoins individuels des élèves, ce qui implique qu'à une période académique, par exemple, un élève peut faire une activité manuelle.

HORAIRE CLASSE-RESSOURCE ET DEPANNAGE * (2e semestre)

* En dépannage, l'horaire de l'élève est individualisé selon ses besoins.

Parfois, il se joint à l'activité en cours en classe-ressource ou encore participe à une activité différente avec l'éducateur.

Pér.	Heure	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
1	8h15 à 9h05	Prof. 1 ○ A	Educ. △ Prof. 2	Educ. P Prof. 1 et 2 A	Prof. 2 ◇ Educ.	Educ. △ Prof. 2
2	9h15 à 10h05	Prof. 1 ○ A Educ.	Prof. 2 □ A Educ.	Prof. 2 ⊗ A Educ.	Prof. 2 □ Educ.	Prof. 1 ○ Educ.
3	10h15 à 11h05	Prof. 2 ⊗ Educ.	Prof. 1 ◇ Educ.	Prof. 2 ⊗	Educ. △ A Prof. 1	Educ. △ Prof. 1
4	11h15 à 12h05					
5	12h15 à 13h00	Prof. 2 ⊗	Educ. △ Prof. 2	Prof. 2 ⊗	Prof. 2 △ Educ. A	Prof. 1 ○ A
6	13h10 à 14h00	Prof. 2 □ Educ. ▭	Prof. 1 ○ A	Prof. 1 □ A	Prof. 1 ○ Educ.	Prof. 1 □ Educ.
7	14h10 à 15h00	Prof. 1 ◇ Educ.	Prof. 1 ◇ Educ. ▭	Prof. 1 ◇	Prof. 1 ◇ Educ.	Prof. 1 ◇ Educ. ▭

○ : Laboratoire de lecture

⊗ : "Réussir"

▭ : Photo

△ : Activités manuelles

□ : Projet personnel

◇ : Activité sociale

A : Aide pédagogique

P : Prodas

L'horaire de la classe-ressource à la polyvalente, en page précédente, a été modifié en raison de l'attitude particulièrement réfractaire des élèves face à certaines activités ("Réussir!"). Pour ce sous-groupe, la période a donc été transformée en activité "Projets personnels", après une analyse des besoins et de la dynamique de ces élèves. Pour un autre sous-groupe, toujours réfractaire à l'activité "Réussir", cette dernière a été remplacée par une activité de croissance personnelle (PRODAS). D'autres élèves ont manifesté le désir de s'impliquer dans une activité d'expression, la photographie. Des changements ont été faits en ce sens. On voit donc que les réajustements d'horaire ont pour but de répondre aux besoins des élèves et de leur dynamique.

Ecole Pierre-Brosseau

Le local de "classe-ressource et de dépannage" (local B-1.84) de cette école est subdivisé en petits modules pour faciliter le travail en grand groupe, en sous-groupes et en individuel. La disposition des meubles de travail se fait donc selon la nature des activités choisies pour une période donnée. Ce local contient des armoires, des étagères et des filières pour le rangement du matériel et des productions des élèves. Un coin peut être réservé pour les activités académiques. Il comprend une bibliothèque renfermant des livres de référence, des fiches de travail, des jeux didactiques, etc. L'allure que prend le local dépend beaucoup de ce que les jeunes et l'adulte en présence veulent en faire. C'est là où le jeune se rend même s'il utilise un autre local par la suite. Le local B-1.84 est donc le principal local affecté au service.

A la page suivante figure l'horaire modifié des activités ayant cours dans ce local, pour le second semestre de l'année scolaire.

ECOLE PIERRE-BROSSEAU CLASSE-RESSOURCE 2e SEMESTRE

PER.	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8:15 à 9:05		Activité manuelle	Activité manuelle (argile)	Activité manuelle (argile)	Activité manuelle (argile)
9:15 à 10:05		Projets personnels		Projets personnels	Projets personnels
10:15 à 11:05	Activité manuelle (argile)			Activité manuelle (clous et fils)	Projets personnels
11:15 à 12:05					
12:15 à 13:00	Activité manuelle (argile)		Activité manuelle	Activité manuelle (clous et fils)	Projets personnels
13:10 à 14:00		Activité manuelle (découpage sur bois)	Activité manuelle (clous et fils)		Activités sociales (jeux d'équipe)
14:10 à 15:00		Activité manuelle (découpage sur bois)	Activités sociales (jeux d'équipe)		

L'horaire de la classe-ressource à Pierre-Brosseau a également été modifié afin d'obtenir le meilleur impact possible auprès des élèves, tout en tenant compte de leurs besoins.

Au retour des vacances de Noël, la clientèle en support scoalire se composait en majorité d'élèves contestataires et méfiants face à l'adulte. Ils présentaient également des difficultés de relations avec les pairs et une très faible motivation pour le travail académique. C'est pourquoi les activités "croissance personnelle" (PRODAS) et intellectuelle ont été retirées de l'horaire pour être remplacées par des activités manuelles et des jeux d'équipe. Par ces changements, les responsables de la classe-ressource ont espéré:

1) Répondre aux besoins de structure des jeunes
2) Etablir une relation au moyen de tâches concrètes
3) Leur faire expérimenter des réussites à court terme
4) Augmenter leur degré de tolérance envers les pairs

f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions et description des liens fonctionnels

LES INTERVENANTS DE LA POLYVALENTE ANTOINE-BROSSARD

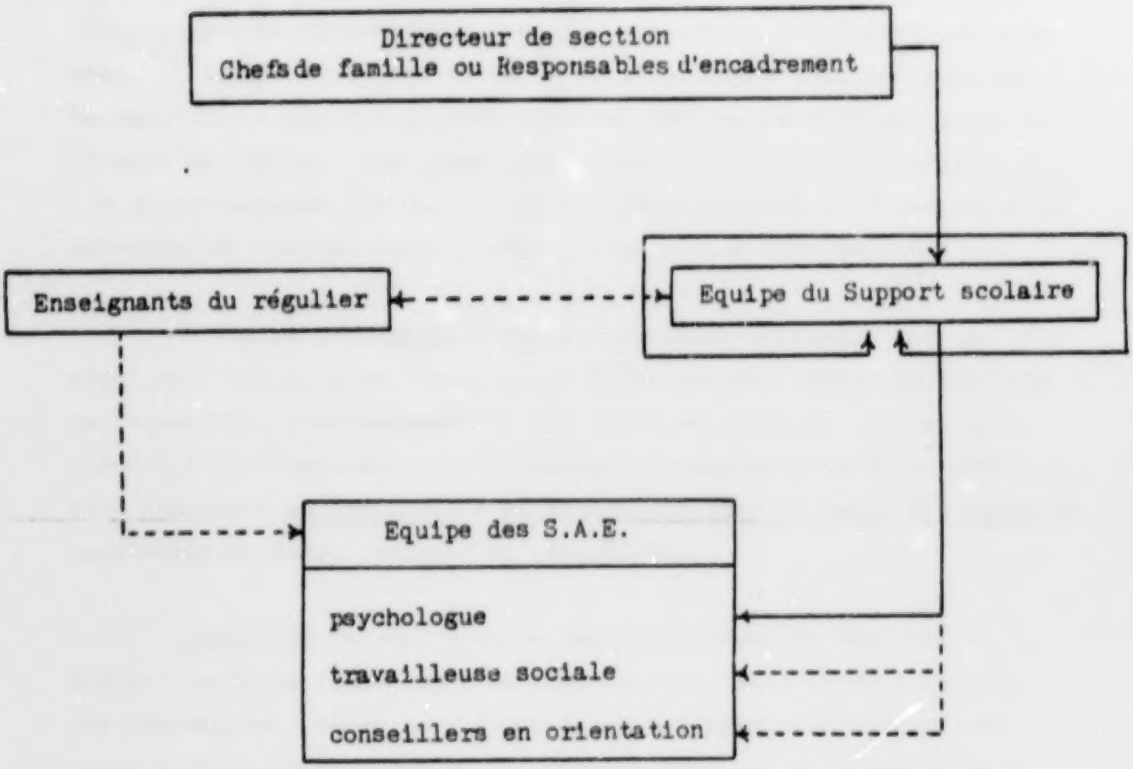
INTERVENANT	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Enseignants en enfance inadaptée		
Mariette L.-Boudreault Michel Pichet	- rencontres individuelles	6 heures/semaine ch.
	- activités rééducatives de groupe	15 heures/semaine ch.
	- rencontres de professeurs	2 heures/semaine ch.
	- discussions de cas et réunions d'équipe	2 heures/semaine ch.
	- observations et synthèse	3 heures/semaine ch.
Technicien en éducation spécialisée		
Benoit Perron	- activités rééducatives de groupe	30 heures/semaine
	- discussions de cas et réunions d'équipe	2 heures/semaine
	- organisation et rapports d'observation	5½ heures/semaine
Stagiaire (étudiant en éducation spécialisée au Collège Marie-Victorin)		
Serge Perreault	- participation aux diverses interventions rééducatives	2 jours/semaine de septembre à mai

INTERVENANT	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Psychologue Diane Calcé	- discussions de cas - psychothérapie individuelle - organisation d'un camp de survie en forêt	1½ heure /semaine 3 heures/semaine 2 heures/semaine
Travailleuse sociale Paule Laramée	- discussions de cas - rencontres élèves et familles - camp de survie en forêt	5 heures/semaine au total
Conseillers en orientation Aimé Pouliot Claudette Grimard	- discussions de cas - rencontres individuelles	1 heure /semaine 2 heures/semaine
Conseiller en fréquentation scolaire Claude Rivard	- intervention dans la famille pour stimuler la fréquentation scolaire	sur demande

LES INTERVENANTS DE L'ECOLE PIERRE-BROSSEAU

INTERVENANT	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Enseignants en enfance inadaptée		
Denise Legault	- activités rééducatives de groupe	16 heures/semaine
	- rencontres individuelles	2 heures/semaine
	- rencontres de professeurs	3 heures/semaine
	- discussions de cas et réunions d'équipe	1 heure /semaine
	- concertation avec la direction	1 heure /semaine
Francine Gagnon Jasmin Messier	- activités rééducatives de groupe - rencontres individuelles - rencontres de professeurs	5 heures/semaine chacun au total (quart de tâche)
Technicienne en éducation spécialisée		
Carole Sage	- activités rééducatives de groupe	8 heures/semaine
	- discussions de cas et réunion d'équipe	1 heure /semaine
	- organisation et rapports d'observation	4 heures/semaine
	- dépannage	20 heures/semaine
	- animation préventive	2 heures/semaine
Psychologue		
Diane Calcé	- étude de dossiers - discussions de cas - psychothérapie individuelle	1 heure /semaine au total

INTERVENANT	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Travailleuse sociale Paule Laramée	- discussions de cas - travail auprès de familles	1 heure /semaine au total
Conseillère en orientation Claudette Grimard	- discussions de cas - rencontres individuelles	3 rencontres depuis septembre 1980



——— : rencontre hebdomadaire

-------: rencontre occasionnelle

N.B.: Il n'y a pas d'organisation en familles à l'école Pierre-Brosseau

La dynamique entre les différents intervenants - équipe du Support scolaire, équipe des Services d'Aide aux Etudiants (S.A.E.), etc... - est illustrée par l'organigramme de la page précédente.

Tout d'abord, l'équipe du Support scolaire se réunit de façon hebdomadaire afin de vérifier son organisation interne et d'assurer une plus grande concertation dans les stratégies d'intervention adoptées. L'équipe rencontre de façon régulière (une fois par semaine) la psychologue des S.A.E. pour discuter des cas pris en charge ou en attente de l'être. Les liens entre l'équipe du Support scolaire et les autres membres des S.A.E. (travailleuse sociale et conseillers en orientation) s'établissent lorsque le besoin se fait sentir.

L'équipe du Support scolaire rencontre également sur une base régulière (une fois par semaine) le directeur de section de même que le responsable d'encadrement ou les chefs de famille. Notons qu'à l'école Pierre-Brosseau, il y a absence d'organisation de la population étudiante en familles, d'où l'impossibilité de tenir des réunions semblables à celles tenues à la polyvalente.

Quant aux relations entre les professeurs du régulier et le Support scolaire, elles sont occasionnelles. Bien qu'il y ait une période-semaine prévue pour l'encadrement à Antoine-Brossard, cet horaire varie en fonction de la disponibilité des professeurs et de celle du Support scolaire. A l'école Pierre-Brosseau, il n'y a aucune rencontre systématique prévue, ceci dû à un manque d'organisation ou une dispersion des effectifs enseignants.

Finalement, les enseignants du régulier ont la possibilité de contacter le Service d'Aide aux Etudiants, mais sur une base non-systématique.

A l'intérieur même du Support scolaire, la dynamique entre les intervenants est la suivante: à la polyvalente Antoine-Brossard, les deux enseignants spécialisés s'occupent de l'animation d'activités rééducatives et des rencontres individuelles. L'éducateur anime certaines activités, prend en charge les cas de dépannage, et s'occupe de l'animation préventive à raison de cinq (5) périodes par semaine (dîners, T.P.P.)*. Il y a donc toujours deux personnes en présence au local (travail en "team") soit un enseignant et l'éducateur.

A l'école Pierre-Brosseau, il y a trois enseignants spécialisés, dont un à temps plein. L'éducatrice est responsable des cas de dépannage, des activités manuelles et des projets personnels, de même que l'animation préventive (deux périodes de dîner par semaine). Les enseignants animent les autres activités. Le professeur à temps plein s'occupe des rencontres individuelles lorsque l'éducatrice n'a pas de cas de dépannage.

Voici qui complète la description des principaux liens ayant une pertinence dans le cadre du projet. Notons en dernier lieu que les enseignants du régulier et les membres du Support scolaire assument l'intervention directe auprès des élèves.

*L'animation préventive sera plus amplement détaillée au cours de ce rapport.

g) Assiette horaire

Dans le rapport d'étape, nous avons présenté le pourcentage de périodes passées en classe régulière, en classe-ressource et en dépannage, et ce pour chacune des écoles. Mais, depuis la rédaction de ce rapport, la répartition des élèves s'est modifiée suite au départ ou à l'exclusion de quelques-uns, ce qui a réduit le groupe à l'étude. Nous allons donc présenter, de façon analogue à celle utilisée dans le rapport d'étape, la situation telle qu'elle apparaît en fin d'année scolaire.

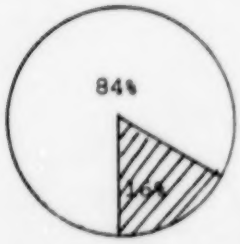
Polyvalente Antoine-Brossard

Au moment de la cueillette des données, à la fin d'avril 81, on dénombre 44 jeunes qui fréquentent la classe-ressource ou qui s'y présentent en "dépannage". Parmi ces jeunes, 31 font partie du groupe visé par la recherche, c'est-à-dire dont on a obtenu des données longitudinales depuis le début de l'année scolaire. Le calcul de l'assiette horaire est effectué à partir du groupe concerné par la recherche seulement (N=31).

A la polyvalente, on dénombre 148 périodes-semaine pour la clientèle suivie. La moyenne hebdomadaire de périodes passées à la classe-ressource pour chaque jeune est de 4,77 périodes, soit 16% de l'horaire régulier (30 périodes). Ce pourcentage est identique à celui calculé lors du premier semestre.

Notons que la moyenne hebdomadaire de périodes calculée à partir de l'ensemble de la clientèle qui fréquente la classe-ressource est de 4,85 périodes, ce qui nous permet de soutenir que, sous cet aspect, la clientèle visée par la recherche ne diffère pas de celle qui n'est pas à l'étude.

Schématiquement, cette répartition se présente comme suit:



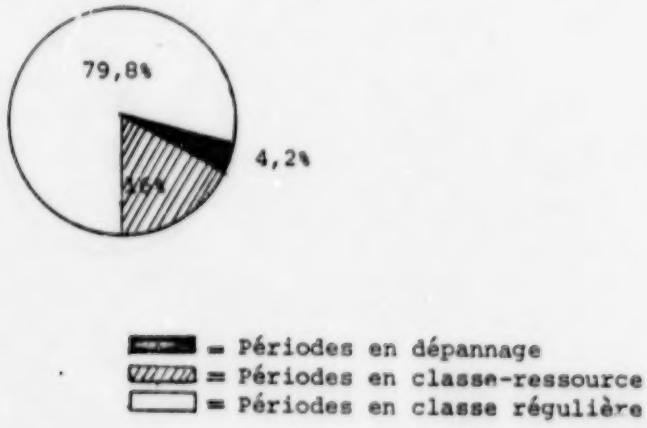
▨ = Périodes en classe-ressource
□ = Périodes en classe régulière
(N=31)

Sur le plan de la dispersion des élèves, ou si l'on veut l'écart entre celui qui passe le minimum de temps et celui qui passe le maximum de temps à la classe-ressource, on remarque qu'elle correspond à celle observée au premier semestre (2 périodes-semaine = 45%; 6 périodes-semaine = 25%; 8 périodes-semaine = 9%; 10 périodes-semaine = 3%).

Si on considère le secteur ou niveau académique d'où proviennent les jeunes de ce groupe (N = 31), il appert que les élèves du CPL sont ceux qui passent le moins de temps à la classe-ressource (4,5 périodes-semaine), lorsque comparés à ceux du secondaire II (5,09 périodes-semaine) ou du secondaire III (5,21 périodes-semaine). Cependant, cette remarque est à titre purement spéculatif, puisque les différences entre ces groupes n'ont pas fait l'objet d'un test statistique.

Le dépannage n'est pas inscrit sur une base "régulière" à l'horaire de ces élèves. Aussi, faut-il se référer à une compilation faite semaine après semaine - soit 20 semaines pour le 2e semestre - pour chaque jeune suivi par la recherche. A la polyvalente, l'analyse révèle que chaque jeune suivi passe en moyenne 1,27 période par semaine

en dépannage, soit 4,2% de l'horaire régulier (30 périodes). Si on combine ces données à celles sur la classe-ressource, l'horaire-type de l'élève suivi par la recherche est schématisé par le graphique suivant:



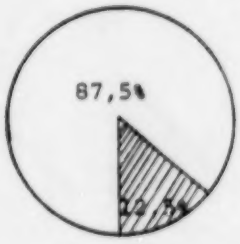
En comparant ce pourcentage à celui obtenu en décembre 80, on constate que le temps moyen passé en dépannage, pour chaque élève, a augmenté de 400%. Qui plus est, ce calcul ne tient pas compte des élèves "perdus" au cours du second semestre. Ainsi, on note que les deux élèves du secondaire III qui abandonneront leurs études au début du mois d'avril (avant la cueillette définitive des données) cumuleront à eux seuls 275 périodes de dépannage ou si on préfère près de 7 périodes-semaine (23% de l'horaire régulier).

Finalement, un plus grand nombre d'élèves ont eu recours à ce service au second semestre (81%) comparativement au premier semestre (61%).

Ecole Pierre-Brosseau

A l'école Pierre-Brosseau, il y a 30 périodes-semaine au service

de la classe-ressource et la clientèle suivie par la recherche en fin d'année compte 8 jeunes. La moyenne hebdomadaire de chacun de ces jeunes est de 3,75 périodes - soit 12,5% de l'horaire régulier-. Le graphique suivant illustre la proportion de périodes en classe régulière et en activités rééducatives:



= Périodes en classe-ressource
= Périodes en classe régulière

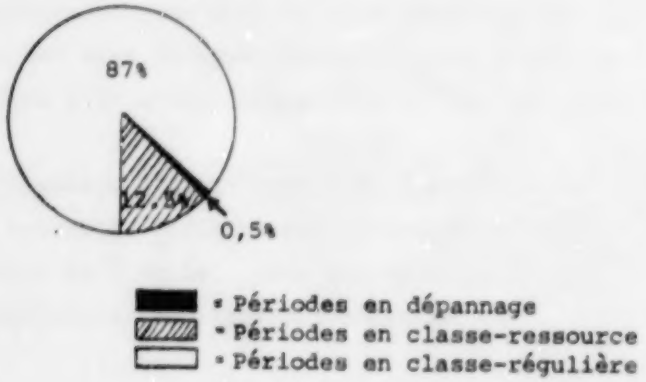
Ce pourcentage est identique à celui calculé lors du premier semestre.

Par ailleurs, on note que la moyenne hebdomadaire de périodes, calculée à partir de l'ensemble de la clientèle qui fréquente ce service en fin d'année est de 3,66 périodes-semaine. Ceci nous permet de soutenir que, sous cet aspect, la clientèle visée par la recherche ne diffère pas de celle qui n'est pas à l'étude.

Sur le plan de la dispersion des élèves, on remarque que 88% d'entre eux (N = 8) passent en moyenne 4 périodes-semaine à la classe-ressource, ce qui correspond aux données de décembre 80.

D'après la compilation hebdomadaire du dépannage, on constate que les élèves suivis par la recherche ont passé ,17 période-semaine ou ,5% de l'horaire régulier à ce service. Le temps passé en dépannage - du moins pour ces élèves - a diminué de moitié, comparativement à la situation relevée en décembre 80.

Par contre, près de 50% du groupe suivi n'a pas eu recours à cette forme d'aide, ce qui explique la faible valeur de la moyenne. Le graphique suivant schématise l'horaire-type d'un élève suivi par la recherche:



On se rappellera que le dépannage est, à cette école, accessible à l'ensemble de la population étudiante. Parmi la clientèle non-suivie par la recherche, c'est-à-dire les élèves nouvellement référés ou tout simplement ceux qui se présentent en dépannage de façon tout-à-fait imprévisible, on note que la moyenne hebdomadaire est de ,42 période-semaine par élève, ou 1,3% de l'horaire régulier. Leur situation est donc analogue à celle de notre groupe.

h) Facteurs géographiques

Les deux écoles (Antoine-Brossard et Pierre-Brosseau) sont situées à Ville de Brossard, une banlieue au sud de Montréal. Cette région peut être qualifiée de région urbaine. Bien que l'essor industriel de cette zone soit faible, on note un fort développement domiciliaire. Cette région est donc de type "dortoir" comme beaucoup de petites ville: en bordure d'un grand centre urbain, tel que Montréal.

Les élèves qui fréquentent l'école Pierre-Brosseau habitent les villes de Brossard et de Laprairie. Ils vivent généralement dans un rayon de dix (10) kilomètres de l'école. Ceux qui habitent à plus d'un kilomètre et demi bénéficient du transport scolaire.

Les élèves de formation générale qui fréquentent la polyvalente Antoine-Brossard proviennent de Brossard. Ceux des cours professionnels (C.P.L., C.P.C.) habitent différentes villes et localités du territoire de la commission scolaire régionale Lignery. On note que certains élèves habitent à plus de cinquante (50) kilomètres de l'école. Le transport scolaire s'occupe des enfants qui habitent à plus d'un kilomètre et demi de l'école.

Les deux écoles ne sont pas situées à proximité l'une de l'autre; un court trajet (2 kilomètres environ) les sépare. La polyvalente Antoine-Brossard est localisée sur un vaste terrain où il est possible de faire des activités sportives avec l'arrivée du printemps. Quant à l'école Pierre-Brosseau, elle est située près d'une zone dite "écologique" où il est interdit de construire des habitations. Les deux écoles sont donc entourées de vastes expaces dont il est possible de tirer avantage.

i) **Ententes de services avec le ministère des Affaires Sociales.**

Ce chapitre n'est pas pertinent à cette recherche

j) Problématique de l'organisation de la commission scolaire

La tâche moyenne régionale au niveau de l'enseignement est la base de calcul ou le principe sous-jacent à la répartition du personnel enseignant au niveau de chacune des écoles de la commission scolaire régionale Lignery.

Quant à la répartition des professionnels non-enseignants, elle suit les principes suivants:

Le personnel de soutien, du secrétariat et des services techniques est affecté selon les besoins et la clientèle des écoles. Ainsi, certaines clientèles, égales en effectifs, peuvent présenter des besoins différents pour certains services (ex.: service de l'audio-visuel).

Les conseillers pédagogiques sont tous regroupés au centre administratif de la commission scolaire. Les conseillers d'orientation sont, pour leur part, presque entièrement affectés aux écoles secondaires de deuxième cycle, au niveau de la clientèle de formation professionnelle et générale.

Les psychologues interviennent surtout, quant à eux, au niveau des écoles secondaires de premier cycle.

k) Objectifs de ce type d'organisation

La répartition du personnel enseignant suit des principes dictés par la convention collective en vigueur afin d'utiliser la capacité de travail de chaque enseignant de façon équitable.

La répartition du personnel non-enseignant est effectuée en respectant les besoins de chaque clientèle. Ainsi, dans le cas des psychologues, ceux-ci travaillent de façon presque exclusive auprès de la clientèle de l'adaptation scolaire et au niveau du premier cycle du secondaire (I et II). Aussi, peut-on souligner l'aspect préventif de ces mesures, puisque les interventions ont pour cible les jeunes au début du secondaire. Le jeune qui a bénéficié des services du Support scolaire et de rééducation au secondaire I et II sait qu'il existe de telles ressources susceptibles de l'aider au deuxième cycle. Par contre, le jeune qui ignore l'existence de ces services risque d'abandonner plus facilement ses études s'il fait face à des difficultés au deuxième cycle.

4.2 Les objectifs de la recherche.

Comme nous l'avons mentionné au rapport d'étape, la recherche s'inscrit dans un cadre déjà en place à la commission scolaire Lignery depuis 1976. Les objectifs de la recherche sont, par conséquent, en continuité avec le travail qui y est accompli depuis près de cinq années. Dans les pages qui suivent, nous retrouvons un tableau synthèse des trois objectifs généraux sous-jacents à la recherche, de même que les objectifs spécifiques et sous-objectifs qui s'y rattachent. A ces objectifs correspondent des étapes de réalisation ou des moyens d'évaluation de l'atteinte des objectifs.

Comme ce tableau se veut une reprise synthétisée de la description détaillée présentée au rapport d'étape, le lecteur est prié de se référer au point 4.2 de ce rapport s'il désire davantage d'information.

Tableau-synthèse des objectifs de la recherche

4.2.1 OBJECTIF GENERAL I

"Assurer à l'élève en difficulté d'adaptation une aide concrète, un support facilitant son intégration en classe régulière"

Objectif spécifique 4.2.1.1

"Aider cet élève à affronter une situation où il a déjà expérimenté des difficultés d'adaptation"

Sous-objectifs	Etapes de réalisation - instruments de mesure
a) Identifier les situations où cet élève a expérimenté et/ou expérimente des difficultés d'adaptation	- Grille-Synthèse du dossier de référence - autres sources d'information
b) Analyser les éléments de cette situation	- analyse du dossier - Grille d'observation d'indices de Mésadaptation - rencontres individuelles avec l'élève
c) Amener le jeune à développer une perception plus réaliste de son comportement en classe	- rencontres individuelles avec l'élève - feedback de l'adulte - retour sur l'activité rééducative - Fiche d'observation du comportement en classe-ressource (co-évaluation)

Objectif spécifique 4.2.1.1 (suite)

d) Offrir au jeune des activités rééducatives à défis gradués jusqu'à ce qu'il soit en mesure d'affronter la situation de départ	- Tableau des moyens d'intervention en fonction des besoins de l'élève - Fiche d'observation du comportement en classe-ressource (moyennes mensuelles)

Objectif spécifique 4.2.1.2

"Aider l'élève en difficulté à s'ajuster aux exigences de l'école et des classes régulières"

Sous-objectifs	Etapes de réalisation - instruments de mesure
a) Identifier les exigences de l'école et des classes régulières	- élaboration d'une liste des exigences de l'école et de la classe régulière
b) Analyser les éléments liés aux exigences et situations de la classe et de l'école qui présentent des embûches pour les élèves	- Grille des exigences de l'école et de la classe (co-évaluation)
c) Amener le jeune à prendre conscience des comportements qu'il pose et qui lui attirent des difficultés d'adaptation avec le milieu	- rencontres individuelles sur le vécu scolaire - interventions durant les activités rééducatives

4.2.2 OBJECTIF GENERAL II

"Impliquer les enseignants du régulier dans l'intégration des élèves en difficulté"

Objectif spécifique 4.2.2.1

"Sensibiliser les enseignants aux besoins des élèves en difficulté"

Sous-objectifs	Etapes de réalisation - instruments de mesure
a) Donner de l'information sur les caractéristiques et la dynamique des élèves M.S.A. suivis en Support scolaire	- voir document d'information à la disposition des professeurs du régulier en annexe (appendice d)
b) Permettre aux enseignants d'échanger avec les intervenants sur l'enfant en difficulté	- rencontres occasionnelles ou systématiques avec les enseignants du régulier (voir organigramme page 25)

Objectif spécifique 4.2.2.2

"Offrir un support concret aux enseignants qui reçoivent des enfants mésadaptés socio-affectifs dans leurs classes

Objectif spécifique 4.2.1.1 (suite)

Sous-objectifs	Etapes de réalisation - instruments de mesure
a) Etablir une communication avec le professeur au sujet d'un enfant en difficulté	- rencontres directes avec les professeurs - rencontres lors des convocations de parents
b) Etablir une concertation dans l'intervention auprès d'un élève	- Questionnaire de perception et d'évaluation du Support scolaire à l'intention des enseignants du régulier

4.2.3 OBJECTIF GENERAL III

"Démontrer l'apport d'un technicien en éducation spécialisée (T.E.S.) dans l'intervention auprès des enfants M.S.A. intégrés en classe régulière"

Objectif spécifique 4.2.3.1

"Identifier le type d'intervention effectué par le technicien en éducation spécialisée (T.E.S.)"

Sous-objectifs	Etapes de réalisation - instruments de mesure
a) Décrire le contexte de travail du technicien en éducation spécialisée	- description du partage des tâches entre les intervenants de la classe-ressource (voir rapport d'étape)
b) Identifier les interventions utilisées par le technicien en éducation spécialisées dans ces milieux	- analyse des données sur l'Animation préventive et le Dépannage - évaluation de l'organisation interne de l'équipe au moyen du Questionnaire d'appréciation du travail du T.E.S.

Comme on peut le constater, l'objectif général I a trait à l'intervention au niveau des élèves en difficulté d'adaptation. L'analyse des données des différents moyens d'évaluation,tels que la Grille d'Observation d'Indices de Mésadaptation Scolaire, la Fiche d'Observation du Comportement en Classe-Ressource, etc., figure essentiellement au point 4.5.6 "Présentation des résultats" du présent rapport.

Parallèlement les données concernants le Questionnaire de Perception et d'Evaluation du Support Scolaire, à l'intention des professeurs du régulier, de même que la grille d'Appréciation du travail du T.E.S. seront présentés à la suite.

4.3 Hypothèses

Il est difficile, dans ce type de recherche, de formuler des hypothèses opérationnelles. Tout d'abord, il s'agit d'une étude exploratoire et descriptive, et non expérimentale au sens scientifique du terme. Le service de Support scolaire n'est pas un milieu où des contrôles peuvent être rigoureusement maintenus, étant donné que les interventions doivent être ajustées aux besoins des élèves. Néanmoins, nous pouvons suggérer certaines tendances que pourraient prendre les données.

4.3.1 Grille d'Observation des Indices de Mésadaptation Scolaire

Comme cet instrument sera utilisé deux (2) fois - soit à la fin des deux semestres - il s'agira d'établir s'il y a variation (i.e. amélioration ou détérioration) du comportement des élèves en termes de fréquence et/ou d'intensité. Etant donné que ces jeunes bénéficient d'activités rééducatives, l'hypothèse posée est qu'il y aura amélioration entre décembre 80' et mai 81'.

4.3.2 Fiche d'Observation du Comportement en Classe-Ressource

La double passation de cette fiche (élève et professeur) à deux (2) moments différents de l'année scolaire permettra de vérifier si l'écart entre la perception du professeur et celle du jeune à propos de ses comportements, s'amenuise ou s'amplifie. Une analyse tiendra compte du type d'écart (sous-estimation ou sur-estimation du jeune de ses comportements). Etant donné que ces jeunes bénéficient d'activités rééducatives, l'écart devrait s'amenuiser.

Un autre mode d'utilisation de cette fiche sera de comparer la moyenne mensuelle des échelles de comportements des élèves en vue d'établir des profils d'évaluation. L'hypothèse posée est qu'il y aura amélioration des comportements au cours des mois et que la comparaison décembre versus mai indiquera une amélioration, ou à tout le moins, une absence de détérioration.

4.3.3 Grille des Exigences de l'école et de la classe

L'analyse du pourcentage d'obéissance aux règlements devrait indiquer une augmentation du nombre de règlements respectés, de même que nombre de jeunes qui s'y conforment, entre décembre 80' et mai 81'.

En deuxième lieu, l'écart entre la perception du professeur et cette de l'élève à propos de l'attitude de ce dernier envers la discipline scolaire devrait être plus faible en fin d'année qu'au début de celle-ci.

Quant à l'atteinte des autres objectifs de la recherche - soient impliquer les enseignants dans l'intégration des élèves en difficultés et démontrer l'apport d'un éducateur spécialisé - elle sera évaluée par les différents moyens pré-cités.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

4.41 Explication de la problématique particulière de la population-cible en relation avec l'intervention.

Prière de se référer au rapport d'étape.

4.4.2 Les objectifs de l'intervention

Voir point suivant 4.4.3 "Description du type d'intervention adopté".

4.4.3 La description du type d'intervention adopté

a) Activités à la polyvalente Antoine-Brossard

Le tableau de la page suivante récapitule les activités en fonction des services accessibles (classe-ressource et animation préventive) à la polyvalente, pour le second semestre de l'année (janvier - mai) Les nouveaux programmings d'activités comme tel figurent en appendice A

POLYVALENTE ANTOINE-BROSSARD (2e semestre)

TYPE D'ACTIVITE	CLASSE-RESSOURCE DEPANNAGE	ANIMATION PREVENTIVE
EXPRESSION	- photographie - projet personnel	———
INTELLECTUELLES*	- laboratoire de lecture - aide pédagogique - "réussir" - récupération volontaire en français	———
MANUELLES	- découpage sur bois - plâtre - chandelle - symographie - soudure de fils - argile	———
SOCIALISANTES	- activités sociales - jeux de société - anniversaires de naissances et fêtes	- jeux de société - détente - discussions - audition de musique
CROISSANCE PERSONNELLE	- Prodas	———
SPORTIVES	———	- hockey intérieur

*Seules interventions spécialisées concernant le domaine de l'apprentissage académique et/ou le programme pédagogique suivi par le jeune en classe-ressource

b) Activités rééducatives à l'école Pierre-Brosseau

Le tableau de la page suivante résume les activités en fonction des services offerts (classe-ressource, animation préventive) à l'école Pierre-Brosseau, pour le second semestre de l'année scolaire (janvier-mai). Les nouveaux programmings d'activités comme tel figurent en appendice B.

ECOLE PIERRE-BROSSEAU (2e semestre)

TYPE D'ACTIVITE	CLASSE-RESSOURCE DEPANNAGE	ANIMATION PREVENTIVE
EXPRESSION	- projet personnel (peut être d'ordre manuel ou socialisant)	———
INTELLECTUELLES	———	———
MANUELLES	- argile - symographie - découpage sur bois	———
SOCIALISANTES	- jeux de société - jeux d'adresse - jeux d'équipe	- jeux de société - détente - discussions - audition de musique
CROISSANCE PERSONNELLE	———	———
SPORTIVES	———	———

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

a) Moyens d'évaluation

Les moyens d'évaluation de la recherche sont les suivants:

1. Grille-synthèse du dossier de référence (rapport d'étape).
2. Grille d'observation d'indices de mésadaptation scolaire.
3. Fiche d'observation du comportement en classe-ressource
4. Grille des moyens d'intervention en fonction des besoins des élèves (rapport d'étape)
5. Grille des exigences de l'école et de la classe
6. Questionnaire d'appréciation du Support scolaire (pour les enseignants du secteur régulier)
7. Questionnaire d'appréciation du travail du T.E.S. (professeurs en Support scolaire)

Ces instruments sont - ou seront - pour la plupart élaborés par l'équipe de recherche du projet, en collaboration avec les intervenants.

La Grille d'observation d'indices de mésadaptation scolaire est inspirée d'un document du même nom, rédigé par MM. Michel Maheu et Jacques Desnoyers, psycho-éducateurs (commission scolaire régionale de l'Estrie). Ces chercheurs avaient senti le besoin de se donner un instrument pratique de dépistage des problèmes d'adaptation au niveau du secteur primaire régulier. Le contenu de l'instrument a été formé à partir de leurs expériences personnelles, ainsi que d'une "grille d'observation d'adaptation socio-affective" (Service de Psychologie, C.S.R. de l'Estrie)[1]. Il n'y a pas eu d'études de validité ou de fidélité réalisées jusqu'à présent sur l'instrument de MM. Maheu et Desnoyers.

Le mode d'utilisation des (5) instruments de mesure, pertinents à la vérification des hypothèses, sera expliqué à nouveau au fur et à mesure de la présentation des résultats.

---

1 Jacques Desnoyers - communication personnelle

b) Méthodes d'analyse

Aux dires des auteurs de la Grille d'Observation des Indices de mésadaptation Scolaire, celle-ci n'a jamais été analysée quantitativement. Aussi, nous avons mis sur pied un système de cotation quantitatif grâce à une analyse informatique des items, en fonction des deux dimensions, la fréquence et l'intensité.

Les résultats de cette grille seront ensuite analysés grâce à des tests statistiques de différence de moyennes (tests "t" de student) et, le cas échéant, à l'aide d'analyses de variance.

En ce qui regarde les données obtenues aux autres instruments de recherche, nous procéderons à des comparaisons de moyennes et de pourcentages.

c) Présentation des résultats

Etant donné que chaque série de données correspond à un objectif de la recherche en particulier (voir tableau-synthèse des objectifs de la recherche, page 38), nous allons introduire les résultats par l'objectif général auquel ils correspondent.

Par souci de clarté, chaque école sera traitée séparément, sauf en quelques occasions, qui seront spécifiées.

4.5.1 OBJECTIF GENERAL I

"Assurer à l'élève en difficulté d'adaptation une aide concrète, un support facilitant son intégration en classe régulière"

A. GRILLE D'INDICES DE MESADAPTATION SCOLAIRE

L'utilisation de cette grille a pour but d'analyser les éléments des situations où les élèves ont expérimenté et/ou expérimentent des difficultés d'adaptation. La complétion de cette grille, par les professeurs de la classe-ressource au mois de novembre, constitue une base à partir de laquelle on peut établir s'il y a eu amélioration ou non chez les élèves en fin d'année.

Rappelons que cette grille, dont la description et la provenance ont été expliquées au rapport d'étape, se compose de six (6) échelles: 1) le jeune face à lui-même (9 items); 2) le jeune face aux pairs (10 items); 3) le jeune face à l'adulte (9 items); 4) le jeune face au groupe (Antoine-Brossard: 9 items; Pierre-Brosseau: 8 items); 5) le jeune face au matériel (9 items) et 6) le jeune face à la tâche (9 items) (voir en appendice C).

Après discussion avec l'équipe des intervenants, le nombre d'items de cette grille - originellement de 60 - a été réduit à 55 pour la polyvalente Antoine-Brossard, et à 54 pour l'école Pierre-Brosseau. Les raisons qui motivent l'élimination des autres items sont l'ambiguité de la formulation ou l'impossibilité de coter le comportement, faute d'information sur l'élève.

Système de cotation

D'après les auteurs de la grille, celle-ci n'a été, jusqu'à présent, analysée que de façon qualitative, même si on cote la fréquence et l'intensité des comportements. Aussi, nous avons mis sur pied un système de cotation quantitatif, qui est le suivant:

FREQUENCE	INTENSITE
0 aucunement	0 jamais
1 un peu	1 presque jamais
2 passablement	2 presque toujours
3 énormément	3 toujours
4 excessivement	

Comme les items représentent des comportements essentiellement négatifs, il s'en suit qu'une cote élevée indique une difficulté d'adaptation chez les élèves, tandis qu'une cote peu élevée est le signe d'une meilleure adaptation quant au comportement en question.

Procédure d'analyse des données

L'analyse des données de cette grille a été réalisée par informatique. La fréquence et l'intensité de chaque item ont été inscrites séparément afin de ne pas perdre la qualité de l'analyse des items. Puis, ces deux dimensions ont été combinées ensemble afin d'obtenir un score moyen pour chaque échelle.

Chaque élève de l'ensemble du groupe de recherche, qui comprend la clientèle des deux écoles (N = 39), est identifié selon six (6) variables, qui sont les suivantes:

1. Sexe
2. Ecole (Antoine-Brossard ou Pierre-Brosseau)
3. Niveau académique (Sec. I, II, III ou CPL_3)
4. Nombre d'années de fréquentation de la classe-ressource (première ou deuxième année)
5. Milieu scolaire en 1979-80 (spécial ou régulier)
6. Milieu familial (mono ou bi-parental)

Grâce à ces variables d'identification, nous serons en mesure de vérifier si ces caractéristiques des élèves exercent une influence quelconque sur le "portrait" qu'ils présentent à la grille d'indices de mésadaptation scolaire, que ce soit au mois de novembre ou à la fin de l'année.

Procédure d'analyse des données:

Chaque item de la grille constitue en quelque sorte un "indicateur" comportemental évalué sur deux dimensions: la fréquence (F) et l'intensité (I). La cotation des comportements - qu'on suppose caractéristique du groupe à l'étude, soit les élèves M.S.A. - regroupés selon six thèmes (soi-même, adulte, etc...) vise à rassembler un ensemble de perceptions afin d'en extraire une valeur quantitative approximative. Nous sommes bien conscients que le score quantitatif établi ne rend pas compte de toute la complexité des relations du jeune avec l'adulte ou ses pairs. Toutefois, nous espérons que ce score ne soit pas totalement dénué de validité de contenu.

Chaque élève du groupe de recherche, qui comprend la clientèle des deux écoles (N = 39), est identifié selon six (6) variables, qui sont les suivantes:

1. Sexe
2. Ecole (Antoine-Brossard ou Pierre-Brosseau)
3. Niveau académique (Sec. I, II, III ou C.P.L.$_3$)
4. Nombre d'années de fréquentation de la classe-ressource (première ou deuxième année)
5. Milieu scolaire en 1979-80 (spécial ou régulier)
6. Milieu familial (mono ou bi-parental)

Grâce à ces variables d'identification, nous serons en mesure de vérifier si ces caractéristiques des élèves exercent une influence quelconque sur le "portrait" qu'ils présentent à la grille d'indices de mésadaptation scolaire, que ce soit au mois de novembre ou à la fin de l'année.

Etant donné que les élèves de l'école Pierre-Brosseau sont peu nombreux (N - 8), il nous a semblé plus utile de faire une seule présentation des résultats. Grâce à la variable d'identification "école", nous serons en mesure d'établir sur quel plan les élèves des deux écoles se distinguent.

La première partie de l'analyse des résultats a trait aux items de la grille elle-même. Nous verrons quels sont les items "cruciaux" (en terme de fréquence et d'intensité) pour les élèves et quels sont ceux qui ne nous apportent que peu d'information.

En deuxième partie, nous verrons s'il y a eu amélioration des comportements entre les deux passations. Les deux dimensions de la cotation - la fréquence et l'intensité - seront alors combinées ensemble par multiplication pour obtenir une seule valeur par item et ensuite standardisée ($^{FXI}/_{n}$ items) pour obtenir une base de comparaison équivalente entre les échelles.

Ce mode de transformation - la multiplication de FXI - n'a pas été décidé au hasard. Il nous a semblé qu'un comportement négatif peu fréquent mais intense pouvait être aussi "perturbant" ou "dérangeant" qu'un comportement négatif fréquent mais peu intense. En terme de mésadaptation scolaire, ce raisonnement est probablement sujet à critique. Mais nous tenons à souligner qu'une analyse des résultats d'un <u>groupe</u>, qui privilégie, par définition la moyenne ou une norme moyenne au détriment du cas individuel, n'exclut pas la possibilité d'une analyse qualitative des comportements d'un élève en particulier, quand la réalité du travail pratique en classe-ressource l'exige.

Cette analyse des changements entre novembre et mai tiendra compte des variables d'identification dont il a été question plus haut.

1. Analyse des items de la grille

Pour chaque item, la fréquence et l'intensité moyennes ont été compilées à partir des cotes des 39 élèves. Ces moyennes représentent donc l'importance du comportement pour l'ensemble des élèves. Au tableau suivant figurent les items dont la fréquence et l'intensité sont toutes les deux supérieures à 1,00 (i.e. "presque jamais", "un peu"), lors de la première passation.

1. Items dont la fréquence et l'intensité excèdent 1,00 (novembre 80')

Echelle	Item	Fréquence	Intensité
1. Lui-même	8. Manifeste de l'anxiété	1,13	1,33
2. Pairs			
3. Adulte	2. S'oppose (sans raison valable) aux consignes de l'adulte	1,18	1,56
	5. Invente toutes sortes de tours pour attirer l'attention de l'adulte	1,28	1,74
4. Groupe			
5. Matériel			
6. Tâche	1. Manque d'intérêt à la tâche ou à des tâches particulières	1,44	1,85
	2. Production inférieure à sa capacité	1,46	1,69
	5. Incapable de s'organiser dans les activités libres	1,00	1,08
	6. Exécute son travail pour s'en débarrasser	1,31	1,51
	9. S'occupe d'autre chose que de son travail	1,64	2,03

On peut constater, à la lecture de ce tableau, que les comportements négatifs les plus "présents" sont ceux qui touchent les relations avec l'adulte et le domaine de la tâche. Bien que la fréquence et l'intensité moyennes n'apparais-

sent pas très élevés, il ne faut pas oublier qu'il s'agit ici de l'ensemble des élèves et qu'il existe de grandes variations individuelles. Pour certains le problème se fera plus aigu, tandis que pour d'autres, ce sera le contraire. Le prochain tableau présente le même type de données, mais cette fois pour le mois de mai 81'.

2. Items dont la fréquence et l'intensité excèdent 1,00 (mai 81')

Echelle	Item	Fréquence	Intensité
1. Lui-même			
2. Pairs			
3. Adulte	2. S'oppose (sans raison valable) aux consignes de l'adulte	1,47	1,61
	5. Invente toutes sortes de tours pour attirer l'attention de l'adulte	1,41	1,49
4. Groupe	4. Suit dans les mauvais coups	1,21	1,33
5. Matériel	4. Lui manque quelque chose pour faire son travail par manque d'organisation	1,15	1,13
6. Tâche	1. Manque d'intérêt à la tâche ou à des tâches particulières	1,56	1,87
	2. Production inférieure à sa capacité	1,67	1,74
	5. Incapable de s'organiser dans les activité libres	1,08	1,74
	6. Exécute son travail pour s'en débarrasser	1,33	1,51
	9. S'occupe d'autre chose que de son travail	1,67	1,90

L'analyse de ce deuxième tableau montre qu'il y a peu de changements dans la nature des items "cruciaux" pour les élèves, si ce n'est la disparition de l'item 8 (échelle lui-même). D'autres items font leur apparition (échelles groupe et matériel), bien que l'item "lui manque quelque chose pour faire son travail par manque d'organisation" pourrait aisément être classé dans l'échelle "tâche".

Les zones critiques concernent donc l'adulte et la tâche et ce du début à la fin de l'année scolaire. La "dé-motivation" envers le travail scolaire est omniprésente chez ces jeunes.

Le troisième tableau se veut un complément aux deux précédents puisqu'il illustre les fréquences et intensités moyennes des items combinées en une seule valeur, représentative de l'échelle. Cette valeur globale nous donne un aperçu de la fréquence et de l'intensité des comportements par échelle.

3. Fréquence et intensité moyennes pour chaque échelle - novembre et mai

ECHELLE	NOVEMBRE		MAI	
	F*	I*	F	I
1. Lui-même	.51	.66	.47	.51
2. Pairs	.48	.68	.42	.50
3. Adulte	.75	1.03	.74	.82
4. Groupe	.59	.74	.62	.69
5. Matériel	.49	.55	.54	.54
6. Tâche	1.06	1.25	1.15	1.27

*F=fréquence
I=intensité

Ces moyennes globales illustrent, elles aussi, à quel point la tâche, suivie des relations avec l'adulte sont les domaines où les élèves éprouvent le plus de difficultés.

Certains items de la grille touchent des comportements qui n'apparaissent pratiquement pas chez les élèves. On pourrait supposer que ceux-ci ne suscitent pas

de difficultés chez les jeunes ou bien que ces comportements négatifs ne caractérisent pas ces élèves. L'analyse informatique nous permet de déceler ces items qui apportent très peu d'information: on pourrait tout aussi bien les éliminer que cela ne modifierait pratiquement pas le portrait des élèves. Le tableau qui suit fait état de ces items en même temps que la fréquence et l'intensité moyennes qui leur correspondent. Les deux passations sont considérées.

4. Items dont la fréquence et l'intensité moyennes sont inférieures à ,40

ECHELLE	ITEM	Novembre 80'		Mai 81'	
		Fréquence	Intensité	Fréquence	Intensité
1. Lui-même	1.	.13	.13	.15	.10
	2.	.31	.26	.28	.23
	4.	.00	.00	.00	.00
	6.	.31	.26	.23	.23
2. Pairs	4.	.15	.23	.10	.10
	5.	-	-	.33	.31
	10.	.13	.18	.08	.08
3. Adulte	1.	-	-	.28	.36
4. Groupe	1.	-	-	.26	.36
	5.	.31	.40	.36	.40
5. Matériel	1.	-	-	.38	.38
	3.	.21	.23	.23	.28
	5.	.03	.03	.18	.18
	9.	.13	.23	.10	.10
6. Tâche	7.	.23	.26	-	-

Ces quinze items semblent superflus ou inappropriés pour notre clientèle. Dans le but de raffiner davantage la grille d'observation, on pourrait omettre de les inclure. Leur utilité se fait peut-être sentir pour d'autres types de clientèles ou une clientèle d'une groupe-âge différent. Par contre, si un élève présente de tels comportements, nous pouvons dire qu'il se distingue de son groupe et en ce sens cela enrichit éventuellement la compréhension individuelle du cas. Voici,

classés par échelle, les items en question:

Echelle	Items
1. Lui-même	1. Est malpropre sur lui (corps et vêtements) 2. Démarche et habileté motrice déficientes pour son âge 5. Se mutile 6. Peur excessive de se salir
2. Pairs	4. Comportement sexuel inadéquat 5. S'associe à un seul enfant et ignore les autres 10. Refuse de donner ou de prêter quoi que ce soit
3. Adulte	1. Se tient silencieusement à proximité de l'adulte sans exprimer quoi que ce soit
4. Groupe	1. Suscite une désorganisation ou un désordre sans y participer 5. Espièglerles insensées et dangereuses devant le groupe
5. Matériel	1. Prend le matériel appartenant à ses compagnons 3. S'approprie des choses dans l'école de façon sournoise et astucieuse 5. S'approprie des choses de façon à se faire prendre 10. Cause des dommages à la propriété personnelle (autos, jardins, maisons, etc.)
6. Tâche	7. Destruction de ses productions

Jusqu'à présent, il a été question des items dont la fréquence et l'intensité moyennes sont les plus élevées, ou encore de ceux qui n'apportent presque pas d'information. Qu'en est-il des items dont la cotation révèle que le comportement est rare ou imprévisible, mais excessif? Le tableau de la page suivante dresse la liste des items qui ont reçu une cote 1,3 ou 1,4 (i.e. "presque jamais" mais "énormément" ou "excessivement"), avec le pourcentage d'élèves qui se comportent de la sorte.

5. Items dont la cotation est 1,3 ou 1,4

ECHELLE	ITEM	Pourcentage d'élèves (N=39)
1. Lui-même	3. Refuse d'agir en disant qu'il n'est pas capable	5% (n=2)
	5. Agité; hyperactif	7% (n=3)
	7. Timide, craintif, facilement effrayé	7% (n=3)
	8. Manifeste de l'anxiété	2,5% (n=1)
	9. Vantard	5% (n=2)
2. Pairs	1. S'isole	5% (n=2)
	6. Attaque sournoisement les autres enfants	2,5% (n=1)
	7. Dominateur (impose sa façon de voir et de faire les choses)	2,5% (n=1)
	8. Fait une colère excessive s'il est provoqué ou contrarié	2,5% (n=1)
	9. Se bagarre ou fait des remarques insultantes	5% (n=2)
	10. Refuse de donner ou de prêter quoi que ce soit	2,5% (n=1)
3. Adulte	2. S'oppose (sans raison valable) aux consignes de l'adulte	5% (n=2)
	3. Incapable de comprendre les consignes de l'adulte	2,5% (n=1)
	4. Face à la réprimande, défi agressif	2,5% (n=1)
	7. Besoin constant de faire vérifier son travail par le professeur	2,5% (n=1)
	8. Attaque verbale et physique face à l'adulte	15% (n=6)

(Items dont la cotation est 1,3 ou 1,4 - suite)

ECHELLE	ITEM	Pourcentage d'élèves (N=39)
4. Groupe	1. Suscite une désorganisation ou un désordre sans y participer	2,5% (n=1)
	3. Leader négatif du groupe	5% (n=2)
	6. Ment à l'adulte et aux pairs	5% (n=2)
	8. Manipule les autres pour se faire valoir ou dominer	2,5% (n=1)
5. Matériel	9. Utilise mal les instruments nécessaires à l'exécution de son travail	2,5% (n=1)
6. Tâche	1. Manque d'intérêt à la tâche	7% (n=3)
	2. Production inférieure à sa capacité	2,5% (n=1)
	3. Incapable de travailler seul	2,5% (n=1)
	4. Désemparé devant une tâche nouvelle	5% (n=2)
	5. Dans les activités libres, incapable de s'organiser	2,5% (n=1)
	6. Exécute son travail pour s'en débarrasser	2,5% (n=1)
	9. S'occupe d'autre chose que de son travail	10 % (n=4)

D'après les pourcentages d'élèves qui présentent ces comportements de façon imprévisible et excessive, on se rend compte que cela ne touche qu'une minorité. La comparaison des données du mois de novembre avec celles du mois de mai indique que le nombre de ces "explosions" inattendues est beaucoup plus fréquent au mois de novembre (21 cas relevés) qu'en mai (15 cas relevés). De plus, on constate que ces manifestations ont surtout trait au domaine de la tâche - de par le nombre de comportements différents et le pourcentage d'élèves impliqués - et ensuite les relations avec autrui (pairs et adulte). Finalement, on pourrait se demander si cette impulsivité et cette excessivité dans les comportements négatifs est caractéristique de certains élèves. Or, la compilation révèle que c'est effectivement le cas de quelques individus. Fait intéressant à noter, l'impulsivité de ces élèves se fait beaucoup moins sentir au second semestre.

Le système de cotation de la grille aide donc, dans une certaine mesure, à identifier certains traits en termes de qualité des manifestations comportementales. Il nous a semblé nécessaire de procéder à cette distinction ici car, lors de la compilation des scores moyens des échelles en vue d'apprécier "l'évolution" des élèves, la fréquence et l'intensité seront combinées ensemble et ces informations seront à ce moment perdues.

2. Analyse de l'évolution des comportements en fonction du temps

Afin de vérifier s'il y a eu diminution dans la fréquence et l'intensité des comportements négatifs, entre les mois de novembre et mai, il a fallu obtenir une cote unique pour chaque item. Cette cote est obtenue par le produit de la fréquence et de l'intensité (F x I). En deuxième lieu, une moyenne est calculée pour chaque échelle à partir des items. Donc, plus cette moyenne est élevée, plus les comportements désignés par l'échelle sont omniprésents. (cf. procédure d'analyse)

Dans la première phase, les moyennes de chaque échelle à la première passation ont été comparées à celles de la deuxième passation. Des test "t" (Student) de différences de moyennes ont été utilisés. Les résultats figurent au prochain tableau.

1. Tests "t" de différences entre les moyennes des échelles (N=39)

Echelle	Moyenne	Ecart-type	Diffé.	dl	t
1. Lui-même	1.28[1] .97[2]	1.04 .70	-.403	38	-3.094**
2. Pairs	1.20 .88	1.25	-.318	38	-2.311*
3. Adulte	2.09 1.54	1.61	-.544	38	-2.161*
4. Groupe	1.45 1.34	1.95	-.115	38	- .692 ns
5. Matériel	.96 1.05	1.21	.097	38	.770 ns
6. Tâche	2.28 2.57	1.82	.292	38	1.047 ns

[1] Première passation
[2] Deuxième passation
* significatif à .05 ($p < .05$)
** significatif à .01 ($p < .01$)

Globalement, l'ensemble des élèves (N=39) ont amélioré leurs comportements dans le secteur relationnel (lui-même, adulte, pairs). Quant aux échelles "matériel" et "tâche", les moyennes indiquent une détérioration, quoique non significative.

La prochaine série de tests "t" vise à déterminer si l'appartenance à un sexe, une école, un milieu familial, etc... (variables d'identification) distingue les élèves entre eux. Il est important de remarquer ici que ces tests "t" visent à distinguer les moyennes des échelles de deux groupes particuliers, sans prendre en considération la comparaison entre les deux passations. Seules les différences significatives seront reportées.

2. Différences entre les moyennes en fonction de la variable sexe

Semestre	Echelle	Sexe	Moyenne	E.-T.	Diff.	dl	t
Novembre 80'	Matériel	F (9)	.14	.10	-1.056	37	-2.446*
		G (30)	1.20	1.28			
	Tâche	F	1.26	.71	-1.334	37	-2.001*
		G	2.59	1.95			
Mai 81'	Groupe	F	.18	.20	-1.509	37	-2.709**
		G	1.69	1.05			
	Matériel	F	.10	.07	-1.240	37	-3.408**
		G	1.34	1.08			
	Tâche	F	.79	.51	-2.321	37	-2.886**
		G	3.11	2.37			

*p < .05
**p < .01

Les filles présentent donc moins de difficultés d'adaptation que les garçons à propos du matériel et de la tâche, au mois de novembre. Les deux sexes se distinguent encore plus au mois de mai aux mêmes échelles, et en plus à "groupe".

Pour toutes les autres échelles, qui ne figurent pas au tableau, les filles ont toujours des moyennes plus basses que celles des garçons, quoique du point de vue statistique, la différence est due simplement au hasard. Par contre la probabilité d'obtenir un tel arrangement à l'ensemble des échelles, c'est-à-dire que les cotes des filles soient dans tous les cas inférieures à celles des garçons, est inférieure à .00024.

Le prochain tableau concerne les différences entre les deux écoles: Antoine-Brossard et Pierre-Brosseau (AB et PB). Les deux clientèles ne se distinguent qu'à propos de deux échelles et seulement au mois de mai 81'. Bien que les élèves de Pierre-Brosseau présentent des moyennes le plus souvent supérieures à celles des élèves de la polyvalente Antoine-Brossard, on ne peut pas soutenir que les deux groupes d'élèves soient réellement différents.

3. Différences entre les moyennes en fonction de la variable école

Semestre	Echelle	Ecole	Moyenne	E.-T.	Diff.	dl	t
Mai 81'	Pairs	AB (31)	.71	.69	- .856	37	-2.223*
		PB (8)	1.56	1.72			
	Tâche	AB	1.97	1.71	-2.957	37	-3.737**
		PB	4.93	2.92			

* $p < .05$
** $p < .01$

De plus, la forte différence significative que l'on constate entre les deux groupes à propos de l'échelle "tâche" doit être interprétée avec réserves puisque la moyenne de l'école Pierre-Brosseau (PB), qui est fort élevée, peut être attribuable à la "performance" d'un seul élève, en raison de la valeur élevée de l'écart-type (2.92).

La nature du milieu scolaire en 1979-80, selon qu'il soit régulier ou spécial (école ou classe spéciale, institution, etc...) exerce une influence sur le portrait que présentent les élèves à l'échelle "lui-même". Les élèves provenant du secteur spécial (N = 5) ont une

moyenne plus élevée (2.28) que ceux du secteur régulier (N=34) (1.16) au mois de novembre. Cette différence est significative à un seuil de .05 (t =-2.117*). Donc, on peut soutenir que les élèves ayant déjà subi une forme "d'exclusion" du milieu scolaire éprouvent davantage de difficultés d'adaptation - qui se réflètent sur le plan personnel - que les autres, en début d'année scolaire.

Le tableau qui suit offre des résultats plutôt inattendus: les élèves qui ont déjà fréquenté la classe-ressource en 1979-80 ont des comportements plus négatifs que ceux dont c'est la première année de fréquentation.

4. Différences entre les moyennes en fonction du nombre d'années de fréquentation de la classe-ressource

Semestre	Echelle	Groupe	Moyenne	E.-T.	Diff.	dl	t
Novembre 80'	Lui-même	1e A. (29)	1.04	.93	- .905	37	-2.538*
		2e A. (10)	1.95	1.11			
	Pairs	1e A.	.94	.95	-1.022	37	-2.368*
		2e A.	1.96	1.70			
	Tâche	1e A.	1.94	1.63	-1.342	37	-2.095*
		2e A.	3.28	2.07			
Mai 81'	Lui-même	1e A.	.73	.58	- .546	37	-2.248*
		2e A.	1.28	.87			

* $p < .05$

Pour toutes les échelles, les élèves de "2e année" (10) offrent un portrait plus négatif, bien que seulement quatre (4) des comparaisons s'avèrent significativement différentes. Il est intéressant de remarquer que les difficultés face à soi-même pour ce groupe sont toujours plus élevées que celles de l'autre groupe, et que ce fait persiste jusqu'à la fin de l'année.

Quant à l'analyse de la dernière variable d'identification, il ne semble pas que le milieu familial (bi-parental, N = 29; mono-parental, N = 10) exerce une influence à propos des comportements représentés par les échelles. Les différences - toutes non-significatives - sont parfois en faveur d'un groupe, parfois de l'autre.

La comparaison des groupes académiques (Sec. I, II, III et CPL_3) en fonction des 6 échelles a nécessité une analyse de variance en raison des quatre niveaux de la variable. Bien qu'aucune différence ne s'avère significative, on note que: 1) dans 10 cas sur 12 (i.e. 6 échelles X 2 passations), les élèves du CPL_3 ont une moyenne inférieure à celle des autres et 2) la valeur du "F" est proche du seuil de signification pour les échelles "adulte" et "tâche", et ce aux deux passations. On peut donc soutenir que, sur le plan de la fréquence et de l'intensité des indices de mésadaptation, les groupes académiques sont statistiquement équivalents. Par contre, la probabilité d'obtenir l'ordre des scores des groupes académiques, pour l'ensemble des échelles est inférieure à .05

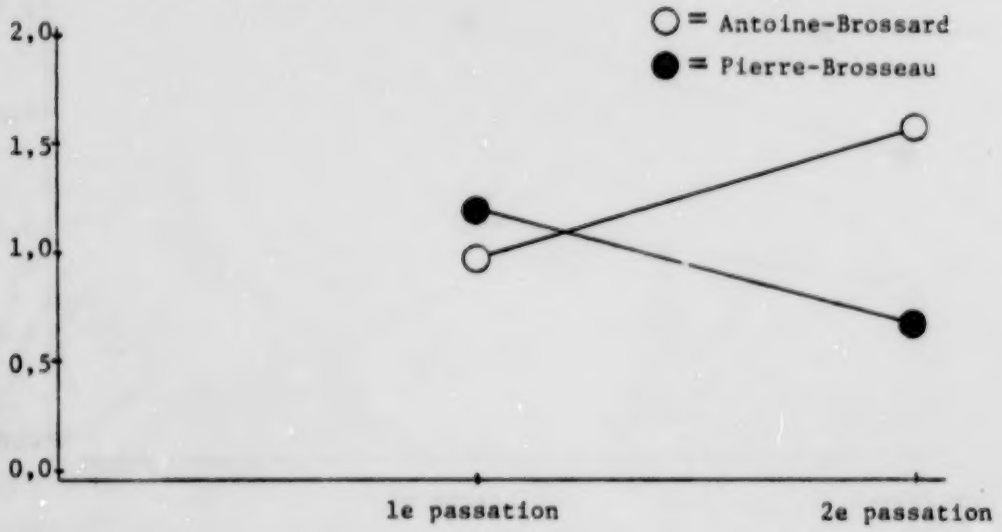
La deuxième phase de l'analyse des résultats correspond à un examen plus approfondi des différences significatives relevées par les tests "t". Mais comme cela aurait nécessité près de 30 analyses de variance, nous avons choisi les cas qui étaient les plus susceptibles de comporter des effets d'interaction. Parmi les cinq cas sélectionnés, 3 ont présenté des résultats intéressants. C'est à ces 3 cas que nous allons nous attarder maintenant.

1. Analyse de variance de l'échelle "Pairs" en fonction des écoles (2 x 2)

Groupes	Moyennes		Effets principaux		
	Nov	Mai	Ecole F	Passation F	Interaction F
AB (N=31)	1.25	.71	.57	0.00	13.17**
PB (N=8)	1.03	1.56			

** $p < .01$

La représentation graphique des moyennes aide à mieux comprendre ce que signifie cet effet d'interaction:



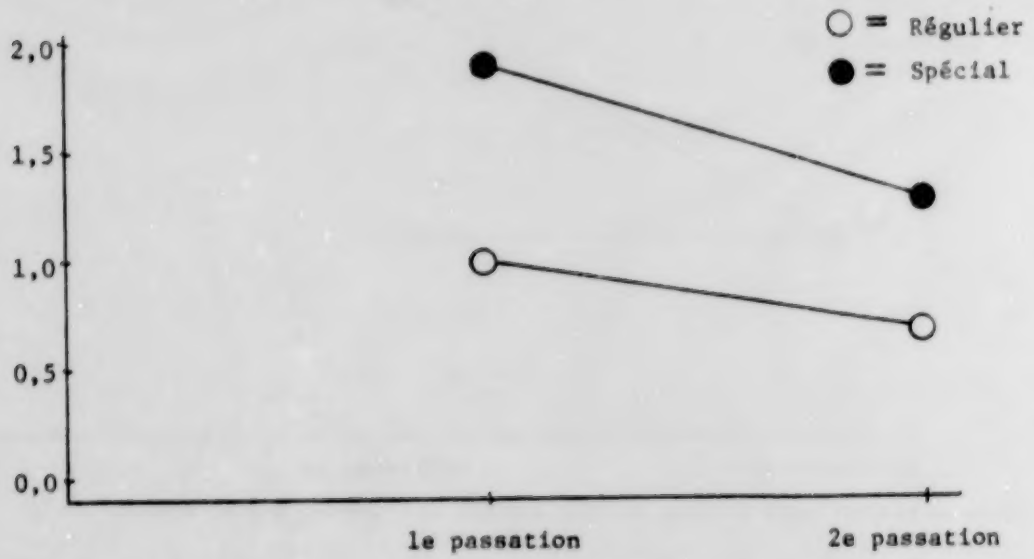
On constate donc que les élèves de l'école Pierre-Brosseau évoluent dans un sens contraire à ceux de la polyvalente: les élèves d'Antoine-Brossard s'améliorent durant l'année, tandis que ceux de Pierre-Brosseau se détériorent. Toutefois, les moyennes des comportements envers les pairs n'excèdent pas 2,0, ce qui n'est quand même pas un indice de mésadaptation sévère (voir système de cotation). La dynamique des deux clientèles est donc différente et nous en tiendrons compte lors de l'interprétation des résultats.

2. Analyse de variance de l'échelle "lui-même" en fonction du milieu scolaire de provenance (2 x 2)

Groupes	Moyennes		Effets principaux		
	Nov	Mai	Milieu F	Passation F	Interaction F
Régulier (N=34)	1.04	.73	7.40**	10.96**	1.47
Spécial (N=5)	1.95	1.28			

** $p < .01$

Graphiquement, l'évolution de ces élèves se présente comme suit:



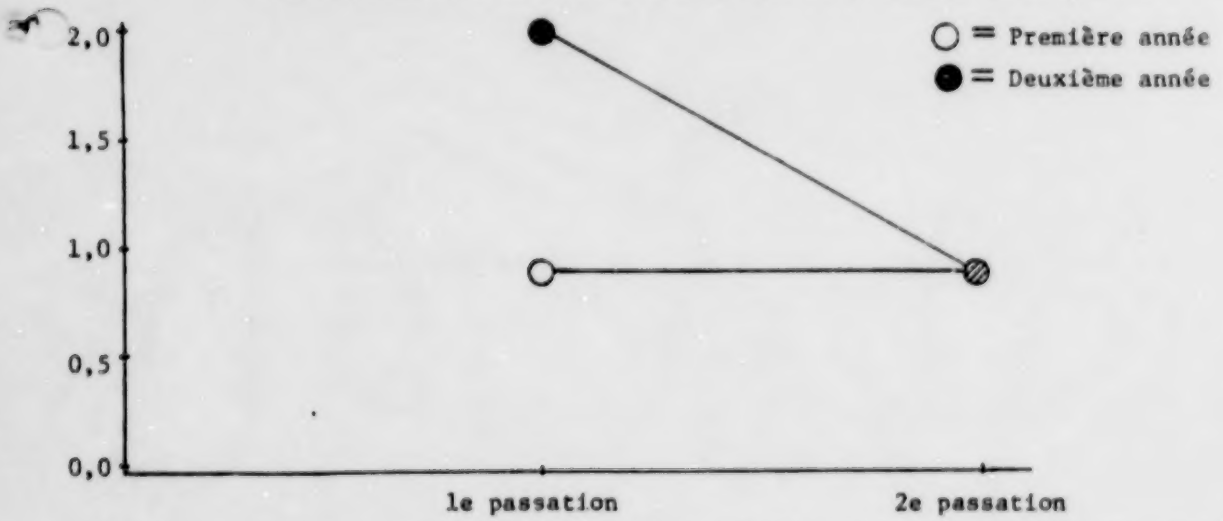
Si on observe attentivement les valeurs des moyennes, on s'aperçoit qu'elles sont différentes de celles du test "t". En raison du nombre trop inégal de sujets dans les deux groupes, il a fallu convertir ces moyennes lors de l'analyse de variance. L'analyse finale révèle donc que: 1) les élèves du groupe "milieu spécial" ont toujours plus de difficultés à propos d'eux-mêmes que les autres, du début à la fin de l'année (effet principal "milieu"); 2) mais cela ne les empêche pas de s'améliorer au même rythme que les autres (effet principal "passation"). L'absence d'effet interactif indique que tous les élèves évoluent dans le même sens.

3. Analyse de variance de l'échelle "Pairs" en fonction du nombre d'années de fréquentation de la classe-ressource (2 x 2)

Groupes	Moyennes		Effets principaux		
	Nov	Mai	Années F	Passation F	Interaction F
1e année (N=29)	.94	.86	2.13	15.10**	11.02**
2e année (N=10)	1.96	.95			

** $p < .01$

Graphiquement, l'évolution des élèves se présente comme suit :



Envers leurs pairs, les élèves qui en sont à leur deuxième année de fréquentation de la classe-ressource apparaissent plus négatifs que les autres, en début d'année. Cette situation change radicalement au mois de mai: alors que ce groupe (2e année) s'est grandement amélioré, les autres n'ont fait aucun progrès. A la fin de l'année, tous les élèves sont équivalents (absence d'effet principal "année").

PRESENTATION DES RESULTATS POUR LA POLYVALENTE ANTOINE-BROSSARD

B. Fiche d'observation du comportement en classe-ressource
la co-évaluation

C. Fiche d'observation du comportement en classe-ressource
les profils d'évolution

D. Grille des exigences de l'école et de la classe
la co-évaluation

B. FICHE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT EN CLASSE-RESSOURCE LA CO-EVALUATION

L'utilisation de cette fiche a pour but d'évaluer si le jeune, suite à sa fréquentation de classe-ressource, en vient à développer une perception plus réaliste de son comportement.

Le mode d'utilisation de cette fiche est le suivant: au premier semestre (décembre), l'élève lui-même cote la manière dont il perçoit son comportement habituel en classe-ressource. L'adulte inscrit la cote du jeune sans chercher à la discuter ou à la modifier. Cette cotation est ensuite confrontée à celle faite par le professeur de la classe-ressource. Cette double évaluation vise à utiliser l'écart entre les deux perceptions comme base de comparaison pour une seconde passation qui a lieu, cette fois, à la fin du second semestre (mai).

Procédure d'analyse des données

La fiche d'observation (voir en appendice C) se compose de cinq (5) échelles: le jeune face à lui-même, aux pairs et groupe, à l'adulte, aux règlements et matériel,et à la tâche. Les items de ces échelles sont tirés de l'expérience pratique des enseignants spécialisés et se cotent de la façon suivante:

Système de cotation

Pour les jeunes:	Pour le professeur:
1 jamais	1 aucunement
2 quelquefois	2 un peu
3 généralement	3 beaucoup
4 toujours	4 entièrement

Comme il s'agit essentiellement de comportements positifs, il s'en suit que plus la cote est élevée, plus le comportement du jeune peut être considéré positif.

Pour chacune des cinq (5) échelles, une moyenne est calculée pour l'auto-évaluation de l'élève, de même que pour l'évaluation du professeur. Les deux moyennes de chaque échelle sont ensuite comparées: chaque différence de .5 point et plus est relevée, que ce soit dans le sens d'une sur-évaluation de la part de l'élève (i.e. cote moyenne plus élevée que celle du professeur) ou dans le sens d'une sous-évaluation (cote moyenne moins élevée que celle professeur). Ce critère de .5 point, qui marque la distinction entre la "convergence" et la "divergence" de perception, a été déterminé de façon arbitraire.

Le nombre de "perceptions divergentes" - qui comprend la sur-évaluation et la sous-évaluation de la part de l'élève - est calculé pour chaque échelle, ce qui permet d'établir le pourcentage de jeunes qui, pour une échelle particulière, se perçoivent différemment de la façon dont les perçoivent les professeurs de la classe-ressource.

Ensemble des élèves de la polyvalente Antoine-Brossard (N=31)

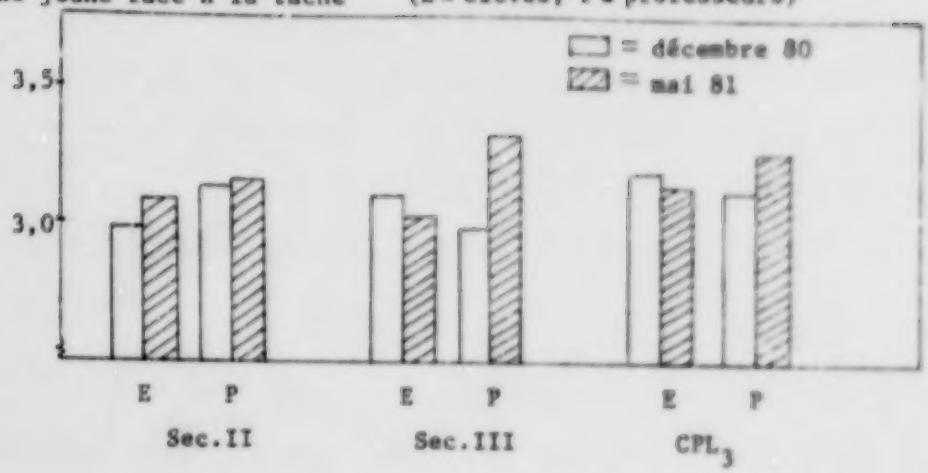
Globalement, si on calcule la moyenne des items du groupe d'élèves et on compare celle-ci à celle des professeurs, on obtient les données suivantes:

Echelles	DECEMBRE 80'		MAI 81'	
	Elèves	Professeurs	Elèves	Professeurs
Tâche	3,15	3,12	3,13	3,45
Règ.-Matériel	3,43	3,50	3,39	3,54
Pairs-Groupe	3,37	3,23	3,18	3,57
Adulte	3,28	3,13	3,06	3,52
Lui-même	3,09	2,96	3,05	3,43

On remarque, à la lecture de ce tableau, que c'est à propos d'eux-mêmes que les élèves sont les plus négatifs et que cette situation ne change guère au mois de mai 81'. Par contre, c'est envers les règlements et le respect du matériel que les élèves se jugent le plus positivement, tout comme leurs professeurs, que ce soit au mois de décembre, et à peu de chose près, au mois de mai.

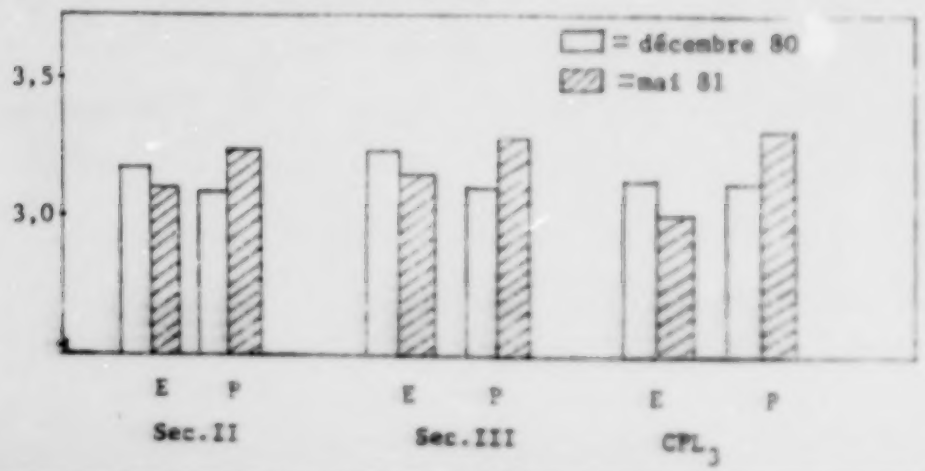
La série des cinq (5) histogrammes qui suit (voir page suivante) illustre la comparaison entre le jugement des élèves (E) (moyenne de groupe) et celles des professeurs (P), en fonction des niveaux ou secteurs académiques qui composent la clientèle de la classe-ressource (Secondaire II, III et CPL_3). Les deux périodes de cueillette de données sont considérées.

1. Le jeune face à la tâche (E = élèves; P = professeurs)

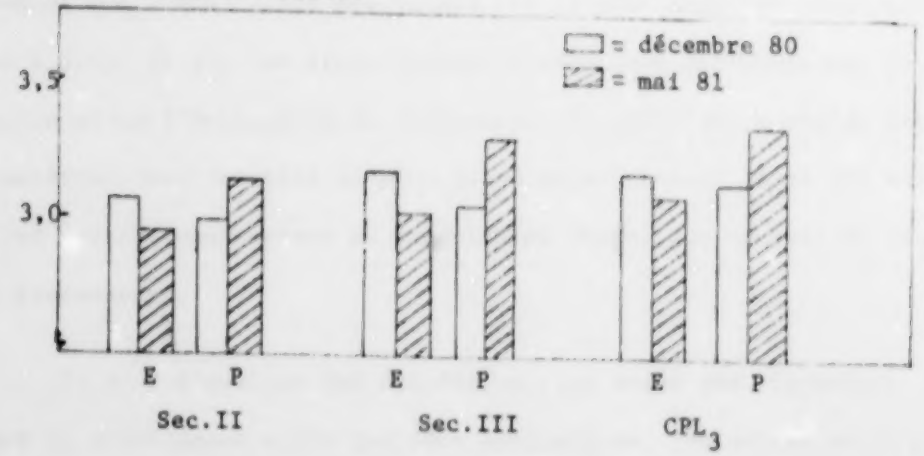


2. Le jeune face aux règlements et au matériel

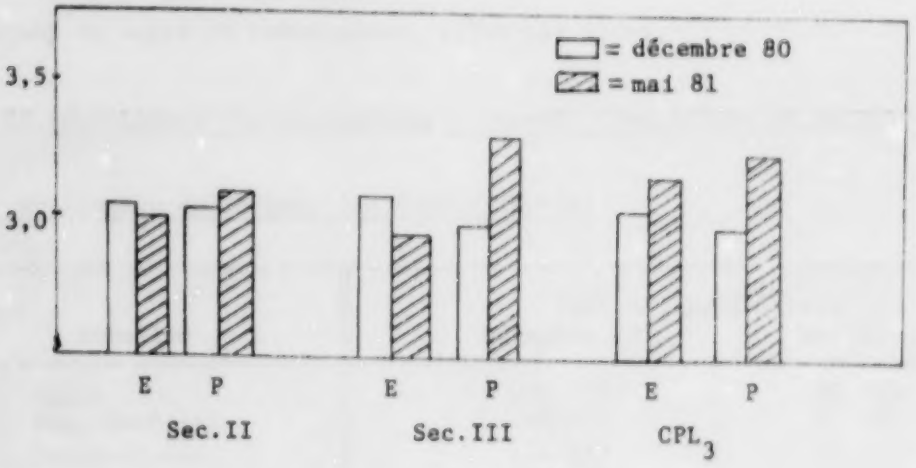
3. Le jeune face aux pairs et au groupe



4. Le jeune face à l'adulte



5. Le jeune face à lui-même



Une analyse rapide de ces histogrammes révèle: 1) que c'est à propos d'eux-mêmes que l'évaluation des jeunes est la plus négative (inférieure dans bien des cas à 3,0); 2) que les trois niveaux académiques diffèrent sur le plan de l'auto-évaluation et de l'évaluation du professeur; 3) que c'est à propos des règlements et du matériel que s'établit le plus grand rapprochement entre les deux perceptions, et 4) les perceptions varient en fonction du temps, que ce soit de la part des élèves ou des professeurs.

Ce type d'analyse des données ne nous donne pas, cependant, une idée juste du degré de convergence entre les deux évaluations. Un calcul de la moyenne de groupe masque les différences individuelles: les cotes élevées sont contrebalancées par les cotes moins élevées. Cette analyse sera davantage nuancée si on procède à l'examen du degré de convergence, élève par élève.

Degré de convergence des perceptions - ensemble des élèves de la polyvalente (N=31)

1. Sur-évaluation de la part des élèves (N=31)

Echelles	Pourcentage d'élèves Décembre 80'	Mai 81'
Tâche	22% (7)	3% (1)
Règ.-Matériel	16% (5)	- (0)
Pairs-Groupe	22% (7)	3% (1)
Adulte	29% (9)	- (0)
Lui-même	29% (9)	9% (3)

L'examen des pourcentages exprimés dans ce premier tableau révèle qu'au mois de décembre 80', la plus grande tendance à la sur-estimation concerne les relations avec l'adulte et avec soi-même. Les règlements et le matériel représentent le secteur qui suscite le moins de sur-évaluation de la part des élèves.

Au mois de mai 81', la situation change radicalement. Il n'y presque plus d'élèves qui se sur-estiment; l'échelle "adulte" en est un exemple frappant. A prime abord, on peut donc penser que la perception qu'ont les jeunes de leurs comportements s'est rapprochée de celle de leurs professeurs.

2. Sous-évaluation de la part des élèves (N = 31)

Echelles	Pourcentage d'élèves Décembre 80'	Mai 81'
Tâche	19% (6)	45% (14)
Rég.-Matériel	16% (5)	19% (6)
Pairs-Groupe	10% (3)	25% (8)
Adulte	3% (1)	38% (12)
Lui-même	19% (6)	45% (14)

Pour la sous-évaluation, la situation au mois de décembre 80' se présente comme suit: les points conflictuels concernent surtout la perception de soi et des comportements envers la tâche. Autre élément intéressant à noter: les relations avec l'adulte sont peu sous-estimées (seulement 3%).

Au mois de mai 81', la situation change encore une fois de façon radicale. Le nombre de jeunes qui se perçoivent plus négativement que les professeurs quant aux points cruciaux (soi-même et tâche) double. L'augmentation est encore plus remarquable en ce qui regarde les relations avec l'adulte (passage de 3% à 38%).

3. Perception divergente (sur-→ sous-évaluation) (N = 31)

Echelles	Pourcentage d'élèves Décembre 80'	Mai 80'
Tâche	42% (13)	48% (15)
Rég.-Matériel	32% (10)	19% (6)
Pairs-Groupe	32% (10)	29% (9)
Adulte	32% (10)	38% (12)
Lui-même	48% (15)	54% (17)

La perception divergente est définie ici par la sommation des deux tendances précédentes. L'examen de ce dernier tableau indique que l'écart entre les deux évaluations n'a pas diminué de façon appréciable entre les deux passations. Voire même, cet écart s'est accentué pour trois échelles sur cinq, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse posée au départ. Plus d'un jeune sur deux a une perception distorsionnée de lui-même, à la fin de l'année. Il en est pratiquement de même à propos des attitudes et comportements envers la tâche. Les règlements et le matériel représentent le seul secteur où la perception des jeunes semble s'être le plus rapprochée de celle des professeurs.

Si on prend en considération la contribution respective de la sur et sous-évaluation dans ces pourcentages finaux, on constate qu'il y a pratiquement un effet de type "interactif". Cela signifie que la sur-évaluation a diminué grandement avec le temps, tandis que la sous-évaluation a monté en flèche. Ceci explique l'apparente stabilité de la divergence de perception entre les mois de décembre et mai. Une analyse de variance eut été profitable pour révéler si cet effet d'interaction est significatif. Malheureusement, la grande quantité de données recueillies n'a pas permis de pousser davantage l'analyse.

Ces quelques observations coïncident néanmoins avec les remarques concernant les moyennes de groupe exprimées graphiquement par les histogrammes: perception plus négative de soi-même chez les jeunes, meilleure convergence de perception à propos du respect des règlements, etc.

Une dernière étape dans l'analyse des données correspond à la décomposition des différents pourcentages exprimés dans les trois tableaux en fonction des niveaux académiques qui regroupent l'ensemble de cette population. Ainsi, une telle analyse viendrait en parallèle avec les données des histogrammes et pourrait éventuellement

mettre en évidence des différences entre les trois niveaux considérés.

Degré de convergence des perceptions en fonction des trois niveaux académiques

1. Sur-évaluation de la part des élèves (N=31) pour le mois de décembre 80'

Echelles	Pourcentage d'élèves		
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)
Tâche	9% (1)	35% (5)	16% (1)
Règ.-Matériel	9% (1)	21% (3)	16% (1)
Pairs-groupe	36% (4)	21% (3)	- (0)
Adulte	27% (3)	28% (4)	33% (2)
Lui-même	18% (2)	28% (4)	50% (3)

2. Sur-évaluation de la part des élèves (N=31) pour le mois de mai 81'

Echelles	Pourcentage d'élèves		
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)
Tâche	9% (1)	- (0)	- (0)
Règ.-Matériel	- (0)	- (0)	- (0)
Pairs-Groupe	9% (1)	- (0)	- (0)
Adulte	- (0)	- (0)	- (0)
Lui-même	18% (2)	- (0)	16% (1)

Il apparaît, à l'examen de la situation en décembre, que: 1) la sur-évaluation envers soi-même est surtout présente chez les jeunes du cours professionnel long (CPL); 2) la sur-évaluation des relations avec l'adulte est un autre point crucial et ce aux trois niveaux. Cela présente donc une constante pour l'ensemble des élèves; 3) il est intéressant de noter que ce sont surtout les jeunes du secondaire II qui sur-évaluent leurs relations avec le monde des pairs. Cette attitude est très polarisée puisqu'il n'y a aucun jeune qui pense de la sorte au CPL_3, et très peu au secondaire III.

Au mois de mai, la situation change radicalement, tel que mentionné précédemment. Seuls les élèves du secondaire II continuent à se percevoir plus positivement que leurs

professeurs et ce pour trois échelles. La sur-évaluation a presque totalement disparu chez les élèves des deux autres niveaux.

3. Sous-évaluation de la part des élèves (N=31) pour le mois de décembre 80'

Echelles	Pourcentage d'élèves		
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)
Tâche	45% (5)	7% (1)	- (0)
Règ.-Matériel	27% (3)	- (0)	33% (2)
Pairs-groupe	18% (2)	7% (1)	- (0)
Adulte	- (0)	- (0)	16% (1)
Lui-même	18% (2)	14% (2)	33% (2)

4. Sous-évaluation de la part des élèves (N=31) pour le mois de mai 81'

Echelles	Pourcentage d'élèves		
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)
Tâche	27% (3)	64% (9)	33% (2)
Règ.-Matériel	18% (2)	21% (3)	16% (1)
Pairs-Groupe	18% (2)	21% (3)	50% (3)
Adulte	27% (3)	35% (5)	66% (4)
Lui-même	36% (4)	57% (8)	33% (2)

La décomposition des pourcentages, pour les données de décembre, indique que les jeunes des trois niveaux se sous-estiment à propos d'éléments différents. Ainsi, un jeune sur 2, au secondaire II, se perçoit pire qu'il ne l'est envers la tâche, tandis que pour les élèves du CPL_3, cette attitude concerne surtout soi-même et le respect des reglements. Par contre, les élèves du secondaire III occupent une position moins extrémiste que les deux autres groupes. Un trait commun caractérise l'ensemble des élèves: presqu'aucun jeune ne dévalue ses relations avec l'adulte.

Au mois de mai 81', tel qu'attendu, il y a une augmentation marquée de la

sous-évaluation, et ce pour tous les jeunes, surtout pour les élèves du secondaire III. La perception de soi, des relations avec l'adulte et des comportements face à la tâche semblent avoir "dégringolé".

5. Perception divergente (N=31) pour le mois de décembre 80'

Echelles	Pourcentage d'élèves		
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)
Tâche	54% (6)	42% (6)	16% (1)
Règ.-Matériel	36% (4)	21% (3)	50% (3)
Pairs-Groupe	54% (6)	28% (4)	- (0)
Adulte	27% (3)	28% (4)	50% (3)
Lui-même	36% (4)	42% (6)	83% (5)

6. Perception divergente (N=31) pour le mois de mai 81'

Echelles	Pourcentage d'élèves		
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)
Tâche	36% (4)	64% (9)	33% (2)
Règ.-Matériel	18% (2)	21% (3)	16% (1)
Pairs-Groupe	27% (3)	21% (3)	50% (3)
Adulte	27% (3)	35% (5)	66% (4)
Lui-même	54% (6)	57% (8)	50% (3)

Au première semestre, on s'aperçoit que les élèves du secondaire II perçoivent mal leurs comportements envers le groupe des pairs, de même qu'envers la tâche à accomplir. Le point où la divergence d'avec le professeur est la moins fréquente concerne les relations avec l'adulte. Quant aux jeunes du CPL_3, la perception distorsionnée de soi-même atteint un niveau record de 83%, suivi des relations avec l'adulte et des agissements envers les règlements. Quant à la tâche et au groupe des pairs, la distorsion est faible ou nulle; cette dernière remarque va donc à l'opposé de la situation qu'on observe chez les jeunes du secondaire II. Pour les élèves du secondaire III,

ceux-ci semblent occuper une position intermédiaire dans l'ensemble.

Le tableau final, qui représente la situation en fin d'année offre quelques variations d'avec le précédent. Pour les jeunes de la formation générale (Secondaire II et III), une mauvaise perception caractérise surtout la tâche et soi-même. Quant à ceux du cours professionnel (CPL_3), il s'agit essentiellement des relations avec autrui (pairs, adulte, soi-même) qui suscitent une difficulté de perception réaliste. On doit toutefois se souvenir qu'il s'agit en majeure partie d'une dévaluation chez les élèves en fin d'année, contrairement à une sur-évaluation au début de l'année.

Il eut été profitable de soumettre ces données à une analyse statistique plus rigoureuse, mais il a été impossible d'investir en ce sens. Cependant, ces quelques remarques suffisent pour nous donner des pistes ou des indications sur la dynamique propre à chaque groupe d'élèves, et ce en fonction du temps.

C. FICHE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT EN CLASSE-RESSOURCE LES PROFILS D'EVOLUTION

L'utilisation de cette fiche a pour but de fournir un portrait de l'évolution des élèves au cours des semaines où ils auront fréquenté la classe-ressource. Cette fiche, dont la description a été faite précédemment (voir aussi en appendice), est complétée par les responsables des activités rééducatives à la fin de chaque période, et ce pour chaque élève suivi en support scolaire.

Procédure d'analyse des données

A la fin de chaque période, chaque élève est coté à propos des items constituant cinq échelles. Ces échelles ont déjà été décrites plus haut (le jeune face à lui-même, aux pairs et groupe, à l'adulte, aux règlements et matériel, et à la tâche), selon la même cotation (1=aucunement; 2=un peu; 3=beaucoup; 4=entièrement). Donc, plus la cote est élevée, plus le comportement du jeune peut être considéré positif. Les moyennes quotidiennes sont ensuite condensées en moyenne hebdomadaire, qui sera elle-même condensée ensuite en moyenne mensuelle. C'est aux moyennes mensuelles que nous allons nous attarder ici.

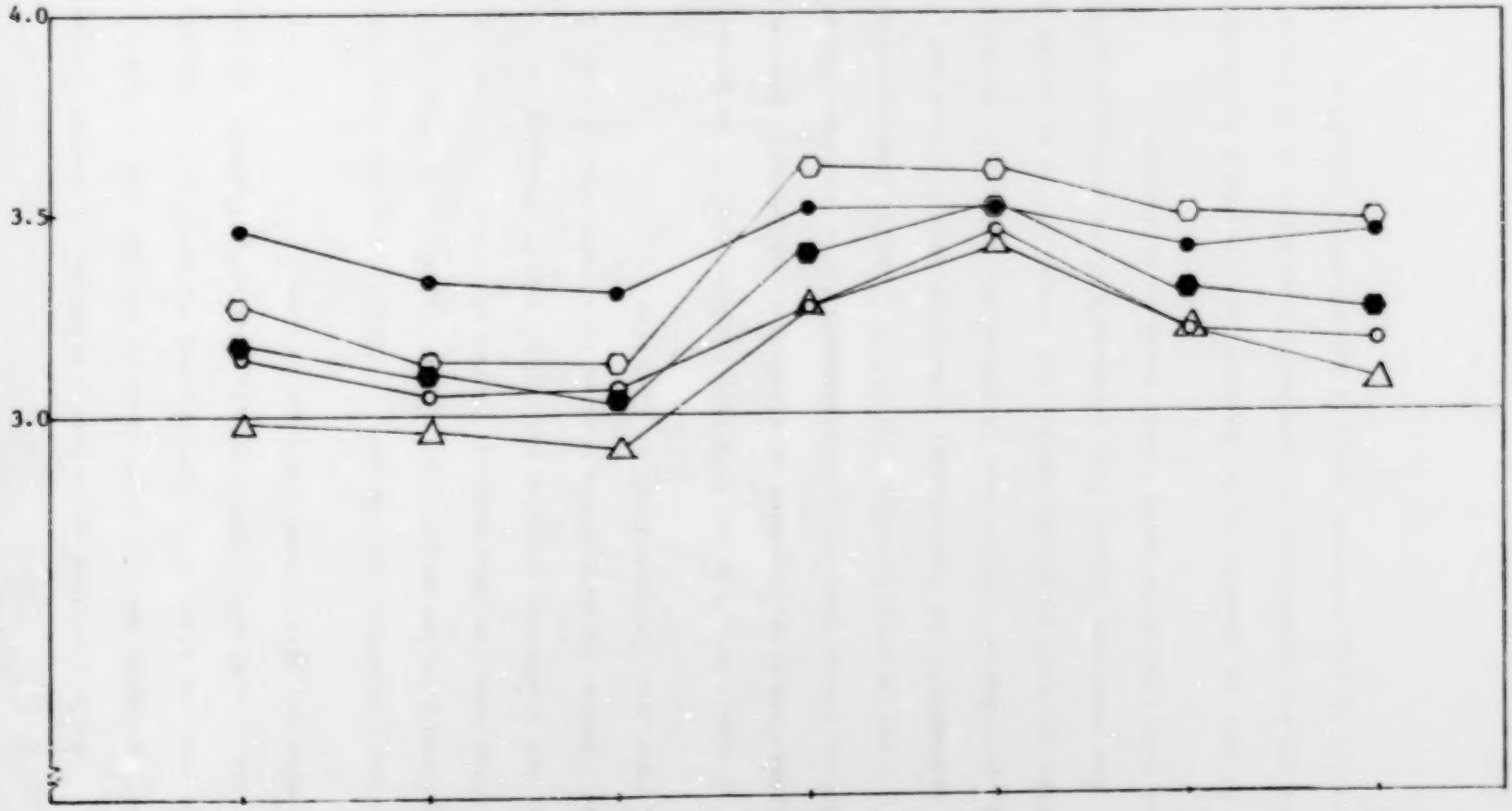
Ensemble des élèves de la polyvalente Antoine-Brossard (N=31)

On s'aperçoit, à l'examen du tableau de la page suivante, que le secteur des règlements et du matériel est celui qui occasionne le moins de difficultés aux élèves jusqu'au mois de janvier. Au cours des mois subséquents, les relations avec le groupe des pairs s'améliorent et prennent la "première" place.

1. Moyennes mensuelles des élèves de la polyvalente (N=31)

Echelles	Mois d'observation						
	1er semestre		2e semestre				
	NOV	DEC	JAN	FEV	MAR	AVR	MAI
1. Tâche	3,14	3,04	3,07	3,26	3,45	3,21	3,17
2. Règlements-mat.	3,46	3,33	3,28	3,51	3,51	3,41	3,44
3. Pairs-groupe	3,27	3,14	3,14	3,61	3,60	3,5	3,47
4. Adulte	3,16	3,13	3,09	3,39	3,5	3,31	3,25
5. Lui-même	2,98	2,96	2,92	3,27	3,43	3,21	3,07

Le graphique de la page suivante donne un aperçu visuel de la progression des élèves au cours de l'année. Les données de ce graphique sont tirées du tableau des moyennes mensuelles.



○ = Le jeune face à la tâche

● = Le jeune face aux règlements et matériel

⬡ = Le jeune face aux pairs et groupe

⬢ = Le jeune face à l'adulte

△ = Le jeune face à lui-même

Par le graphique de la page précédente, il devient évident que l'évolution de l'ensemble des élèves au cours de l'année suit un modèle particulier. Les relations avec les pairs et le comportement vis-à-vis des règlements obtiennent les moyennes les plus élevées, quel que soit le mois de l'année. Ce sont les relations avec soi-même qui apparaissent les plus faibles.

Pour l'ensemble des échelles, on constate une baisse graduelle du mois de novembre jusqu'à la fin de janvier. C'est d'ailleurs au cours de ce dernier mois que les cotes sont les plus faibles. Après ce "creux", on constate une brusque remontée, qui s'effectue jusqu'en mars pour "tâche", "adulte" et "lui-même". A la fin de l'année, la performance diminue et revient pratiquement à son niveau initial, sauf pour "pairs-groupe" et "lui-même".

Il semble donc que les activités rééducatives, ou du moins la fréquentation de la classe-ressource, exercent un effet chez ces jeunes. Bien qu'on ne dispose pas de groupe-témoin pour soutenir pleinement cette hypothèse, on peut retenir qu'il n'y a pas de détérioration à la fin de l'année, comparativement au niveau de base (novembre). Le comportement s'améliore même à propos des relations avec l'adulte, soi-même et surtout avec le groupe des pairs. Il serait intéressant de vérifier si, avec un groupe témoin, les variations de la courbe seraient identiques. Ces remarques doivent être retenues à titre indicatif puisque les moyennes n'ont pas fait l'objet de tests statistiques de différences.

On peut se demander si le "pattern" des courbes d'évolution est le même pour les trois groupes académiques qui composent l'ensemble de la population à l'étude. Le tableau de la page suivante illustre les moyennes relatives à ces trois groupes

2. Moyennes mensuelles des trois niveaux académiques (N=31)

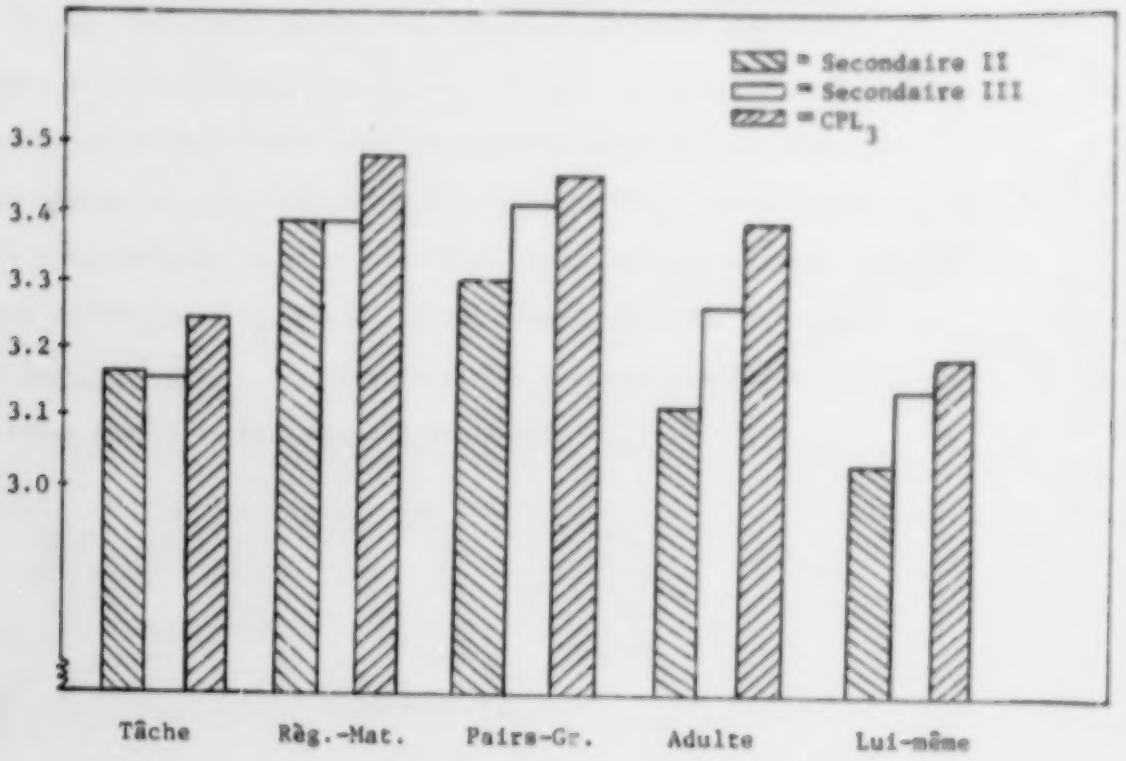
MOIS	TACHE			REG.-MAT.			PAIRS-GR.			ADULTE			LUI-MEME		
	II	III	CPL_3	II	III	CPL_3	II	III	CPL_3	II	III	CPL_3	II	III	CPL_3
Novembre	3,2	2,9	3,2	3,4	3,3	3,5	3,1	3,3	3,3	3,0	3,1	3,3	3,0	2,9	2,9
Décembre	3,0	2,9	3,1	3,3	3,2	3,4	3,0	3,1	3,2	3,0	3,0	3,3	2.8	2.9	3.1
Janvier	3,0	2,9	3,2	3,2	3,1	3,4	3,0	3,1	3,2	2,9	2,9	3,3	2,7	2,9	3,0
Février	3,1	3,1	3,4	3,4	3,4	3,6	3,5	3,6	3,6	3,2	3,3	3,5	3,2	3,2	3,3
Mars	3,2	3,5	3,5	3,4	3,6	3,5	3,5	3,6	3,6	3,3	3,5	3,6	3,2	3,5	3,4
Avril	3,1	3,3	3,1	3,3	3,4	3,4	3,3	3,6	3,5	3,2	3,4	3,2	3,1	3,3	3,2
Mai	3,2	3,1	3,0	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,4	3,1	3,3	3,2	3,1	3,0	3,0

Si ces données étaient représentées graphiquement, on obtiendrait le même type de courbes que celles relatives à l'ensemble des élèves: baisse graduelle de novembre à janvier, puis remontée durant février et stabilisation de cette remontée durant mars. Les moyennes reviennent graduellement à leur niveau initial à la fin de l'année. Ce qui est intéressant de noter est la différence entre les moyennes de chaque groupe pour chaque échelle particulière. Ainsi, au mois de janvier qui semble le mois le plus difficile pour les élèves, les moyennes les plus basses sont celles du secondaire III (tâche, règlements-matériel) et du secondaire II (pairs-groupe, adulte, lui-même). De façon analogue, les moyennes les plus élevées durant les mois de février et mars sont celles du CPL_3 ou du secondaire III. Le groupe du secondaire II semble donc le plus perturbé.

L'histogramme à la page suivante illustre la moyenne annuelle de chaque échelle pour chaque groupe académique.

D'après l'histogramme, il apparaît que l'échelle "lui-même" est celle qui touche un secteur important en termes de difficultés pour l'ensemble des jeunes, suivie de "tâche" et "adulte". Les différences entre les trois groupes sont pratiquement constantes: les élèves du CPL_3 semblent les moins affectés des jeunes suivis par la recherche, tandis que ceux du secondaire II seraient les plus perturbés.

3. Moyennes annuelles des trois groupes académiques (N=31)



En calculant la moyenne annuelle de chaque échelle pour chaque groupe, nous avons relevé l'écart-type, ou mesure de dispersion par rapport à la moyenne globale. Au tableau suivant figurent les moyennes représentées graphiquement par l'histogramme, ainsi que les écarts-types correspondants:

4. Moyennes anuelles et écarts-types des trois groupes académiques (N=31)

Echelles	Groupes académiques					
	Sec II (N=11)		Sec III (N=14)		CPL_3 (N=6)	
	$\bar{X}$*	E.-T.*	$\bar{X}$	E.-T.	$\bar{X}$	E.-T.
Tâche	3,17	.10	3,16	.22	3,24	.17
Règ.-Matériel	3,39	.08	3,39	.14	3,48	.07
Pairs-Groupe	3,30	.22	3,42	.22	3,45	.17
Adulte	3,12	.13	3,27	.20	3,38	.13
Lui-même	3,04	.18	3,14	.24	3,17	.18

*$\bar{X}$: moyenne annuelle
E.-T.: écart-type ou mesure de dispersion inter-mensuelle

L'examen de ce dernier tableau indique - tout comme l'histogramme précédent - que ce sont les élèves du CPL_3 qui semblent les moins perturbés, alors que les élèves du secondaire II semblent les pires. Ce qui est particulier à ce tableau est la comparaison des écarts-types: pour la majorité des échelles, les plus faibles variations inter-mensuelles sont attribuées au groupe du CPL_3, alors que les plus grandes variations caractérisent le secondaire III. Donc, on peut émettre la supposition que les élèves du CPL_3 sont non seulement les moins perturbés, mais aussi <u>les plus stables d'un mois à l'autre</u>. Les plus instables seraient les élèves du secondaire III. Ces remarques sont à titre indicatif seulement.

9. GRILLE DES EXIGENCES DE L'ECOLE ET DE LA CLASSE LA CO-EVALUATION

La présentation des résultats se fera ici en deux parties. Tout d'abord, nous allons indiquer quels sont les règlements de la grille (voir grille des exigences en appendice C) les plus obéis et ceux qui le sont le moins, pour avoir un aperçu du type de difficulté auquel se heurtent les élèves de la polyvalente suivie par la recherche.

En deuxième lieu, nous allons vérifier dans quelle mesure la perception qu'a le jeune de son comportement envers ces exigences se rapproche de celle des professeurs de la classe-ressource, en comparant les données obtenues au mois de décembre avec celles du mois de mai.

Procédure d'analyse des données

La complétion de cette grille se déroule comme suit: on demande à l'élève d'indiquer les règlements pour lesquels il éprouve de la difficulté à obéir et ceux pour lesquels il n'éprouve pas de difficulté. Le professeur inscrit la réponse du jeune sans la changer ou la discuter. Parallèlement, ce dernier complète lui-même la grille, au meilleur de ses connaissances du comportement de l'élève. Cette procédure se déroule deux fois durant l'année: soit à la fin des deux semestres.

Lors de compilation des données, nous obtenons ainsi quatre (4) types de réponses, qu'on peut répartir en deux (2) groupes: 1) une perception convergente, c'est-à-dire lorsque l'élève et le professeur s'entendent pour dire qu'il y a dérogation ou non (non-non*, oui-oui*) et 2) la perception divergente, c'est-à-dire lorsque l'élève ou le professeur ne s'accordent pas (oui-non, non-oui).

* non: s'il n'y a aucune difficulté à se plier à l'exigence
  oui: s'il y a difficulté à se plier à l'exigence

Ainsi, pour chaque règlement, est calculé le pourcentage d'élèves dont la perception converge avec celle du professeur et ceux dont ce n'est pas le cas. La détermination des règlements les plus respectés se fait à partir des réponses de type "non-non", c'est-à-dire lorsque les deux "évaluateurs" sont d'accord pour dire qu'il y a obéissance au règlement.

1. Taux d'obéissance aux règlements - élèves de la polyvalente (N=311)

RÈGLEMENTS	Pourcentage d'obéissance	
	Décembre 80'	Mai 81'
1. Ne pas se battre	61,2%	61,7%
2. Ne pas intimider	67,9	74,1
3. Être poli envers les profs	38,7	32,2
4. Obéir aux directives des profs	29,0	32,4
5. Respecter le matériel	67,7	61,7
6. Absences non-motivées	64,5	45,1
7. Drogue, alcool	77,4	87,0
8. Être à temps au cours	48,3	45,1
9. Avoir son matériel	51,6	61,2
10. Avoir son costume EDP*	80,0	87,0
11. Remettre ses travaux à temps	29,0	19,3
12. Travailler pendant les cours	35,4	22,5
13. Rester à sa place en silence	35,4	12,9
14. Ne pas copier	64,5	58,0
15. Produire un résultat d'au moins 50%	35,4	2,5

*EDP: Éducation physique

La comparaison des pourcentages de décembre à ceux de mai indique que le taux d'obéissance diminue pour huit (8) règlements, qu'il augmente pour six (6) règlements et qu'il demeure stable pour un seul règlement.

A la fin du premier semestre, il apparaît donc, à la lecture du tableau, que les règlements les mieux respectés soient:

1. Avoir son costume d'éducation physique 80%

2. Ne pas prendre d'alcool ou de drogue	77,4%
3. Ne pas faire d'intimidation	67,7%
4. Respecter le matériel	67,7%

Par contre, les règlements les plus enfreints seraient:

1. Obéir aux directives des professeurs	29%
2. Remettre les travaux à temps	29%
3. Travailler pendant les cours	35,4%
4. Rester à sa place et garder silence	35,4%

Au mois de mai 81', la situation ne change guère, si ce n'est que dans les taux d'obéissance. Ainsi, les règlements les plus respectés sont encore:

1. Avoir son costume d'éducation physique	87%
2. Ne pas prendre d'alcool ou de drogue	87%
3. Ne pas faire d'intimidation	74,1%
4. Respecter le matériel	74,1%

Tandis que les règlements les moins respectés sont:

1. Rester à sa place et garder silence	12,9%
2. Remettre les travaux à temps	19,3%
3. Travailler pendant les cours	22,5%
4. Produire un résultat d'au moins 50%	22,5%

Les règlements les plus obéis ont trait principalement à des problèmes socio-affectifs (drogue, vandalisme) ou de discipline précise (costume d'EDP). Bien que le taux d'obéissance à ces règlements s'améliore en fin d'année, on pourrait se demander jusqu'à quel point les jeunes révèlent franchement leurs comportements puisqu'il s'agit de règles pour lesquelles les sanctions sont sévères (drogue, vandalisme).

Convergence de perception - élèves de la polyvalente (N=31)

Dans cette partie de l'analyse, la question à laquelle nous allons tâcher de répondre est la suivante: combien de règlements les élèves admettent-ils enfreindre et dans quelle mesure cette perception se rapproche-t-elle de celle des professeurs de la classe-ressource? Le sens du mot "admettre" peut être double: soit que

l'élève préfère ne pas dire la vérité sur ses comportements ou bien que, pour lui, il se comporte correctement.

Le prochain tableau illustre le pourcentage de règlements pour lesquels les élèves admettent ressentir des difficultés à respecter. Ce pourcentage est décomposé selon les niveaux académiques de la clientèle suivie (Secondaire II et III, CPL_3). Les deux périodes de cueillette des données sont comparées.

2. Perception des élèves des règlements enfreints par eux (N=31)

SEMESTRE	Pourcentage de règlements enfreints			
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)	TOTAL (N=31)
Décembre 80'	27%	29%	24%	26,6%
Mai 81'	42%	33%	32%	35%

D'après ces données, les groupes académiques présentent un portrait assez équivalent au mois de décembre 80'. Par contre, à la fin de l'année, le pourcentage des règlements enfreints augmente chez les trois groupes et en particulier pour les élèves du secondaire II. Il est assez difficile d'interpréter ces données, car on ne connaît pas le nombre réel de règlements enfreints. D'autres données peuvent aider toutefois à mieux comprendre ce changement, telles que celles sur la perception des professeurs de la classe-ressource, qui figurent au tableau de la page suivante.

Tout d'abord, selon les professeurs, les élèves du secondaire II enfreindraient plus de règlements que les autres groupes, au mois de décembre 80'. De plus, leur perception est, pour l'ensemble des groupes, beaucoup plus "sévère" ou négative, si on compare cette perception à celle des élèves. En fin d'année, les pourcentages

3. Perception des professeurs des règlements enfreints par les élèves

SEMESTRE	Pourcentage de règlements enfreints			
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)	TOTAL (N=31)
Décembre 80'	53%	41%	37%	43%
Mai 81'	43%	42,1%	38%	41%

restent stables, sauf pour le groupe du secondaire II où on constate une diminution des règlements non-respectés. Ceci semble aller complètement à l'encontre des observations faites à propos de ce groupe d'élèves, selon le tableau précédent: alors que les élèves du secondaire II considèrent enfreindre davantage de règlements au mois de mai 81', les professeurs, eux, pensent le contraire.

C'est à cette étape de l'analyse que les données sur la perception divergente peuvent aider à éclairer cette contradiction. Le tableau qui suit exprime le pourcentage de règlements enfreints pour lesquels il y a divergence d'opinion entre les élèves et les professeurs.

4. Perception divergente à propos des règlements enfreints

SEMESTRE	Pourcentage de règlements enfreints			
	Sec II (N=11)	Sec III (N=14)	CPL_3 (N=6)	TOTAL (N=31)
Décembre 80'	32%	14%	13%	19,6%
Mai 81'	16%	26,1%	14%	18,7%

Ce tableau illustre avec éloquence des variations de type interactif entre les groupes. Alors que, d'après les pourcentages de l'ensemble des élèves (N=31), il

ne semble pas y avoir eu de rapprochement d'opinion entre élèves et professeurs, on constate, suite à la décomposition de ces pourcentages en fonction des groupes académiques que: 1) les élèves de secondaire II ont une perception de leur comportement qui se rapproche beaucoup plus de celle de leurs professeurs en fin d'année et 2) les élèves du secondaire III ont, au mois de mai, une perception plus éloignée de celle de leurs professeurs. Quant aux élèves du CPL_3, ils demeurent stables. Ceci explique l'apparente stabilité des moyennes de l'ensemble des élèves.

Il est malaisé d'interpréter ces données sans une connaissance objective ou réelle du comportement des élèves, ce qui serait en fait presqu'impossible à obtenir. Tout au plus pouvons-nous avancer que les élèves du secondaire II semblent développer une perception plus réaliste de leur comportement ou qu'ils admettent leurs agissements avec plus de franchise ou moins de craintes des répercussions. Bien qu'une analyse de variance eut été utile pour déceler les différences significatives entre les groupes, ces quelques comparaisons suffisent pour dresser un aperçu de la dynamique des élèves et de ses changements en fonction du temps écoulé.

Comme complément à cette analyse, il pourrait être intéressant de connaître les règlements sur lesquels il y a le plus grand nombre d'élèves qui entrent en désaccord avec leurs professeurs au sujet de leur respect. Pour le premier semestre, l'obéissance aux directives des professeurs et l'obligation de travailler pendant les cours sont les deux points qui suscitent le plus de désaccord (respectivement 32,2% et 25,8% des élèves). Au deuxième semestre, la situation change: il s'agit surtout de la politesse envers les professeurs et de la remise des travaux scolaires en temps voulu (32,2% des élèves pour les deux règlements). Ceci nous indique donc des pistes pour un travail de prise de conscience chez les élèves, qui pourrait se faire dans le cadre des rencontres individuelles sur le vécu scolaire.

PRESENTATION DES RESULTATS POUR L'ECOLE PIERRE-BROSSEAU

B. Fiche d'observation du comportement en classe-ressource
la co-évaluation

C. Fiche d'observation du comportement en classe-ressource
les profils d'évolution

D. Grille des exigences de l'école et de la classe
la co-évaluation

B. FICHE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT EN CLASSE-RESSOURCE LA CO-EVALUATION

L'utilisation de cette fiche (voir en appendice C) a pour but d'évaluer si le jeune, suite à sa fréquentation de la classe-ressource, en vient à développer une perception plus réaliste de son comportement.

Le mode d'utilisation de cette fiche a déjà été exposé lors de la présentation des résultats pour la polyvalente Antoine-Brossard. Rappelons toutefois qu'il y a eu deux (2) passations de cette fiche, soit en décembre 80' et en mai 81'. A chaque passation, on demande à l'élève et au professeur de la classe-ressource de faire leur propre évaluation. Chaque différence de .5 point et plus est relevée afin d'établir le pourcentage de jeunes qui se sous-évaluent, ou se sur-évaluent par rapport à la perception de leur professeur. Selon l'hypothèse de recherche, les jeunes viendraient à développer une perception de leurs comportements qui se rapproche de plus en plus de celle de leur professeur.

Elèves de l'école Pierre-Brosseau (N=8)

Globalement, si on calcule la moyenne des items de chaque échelle cotés par les élèves et on compare celle-ci à celle du professeur, on obtient les données suivantes:

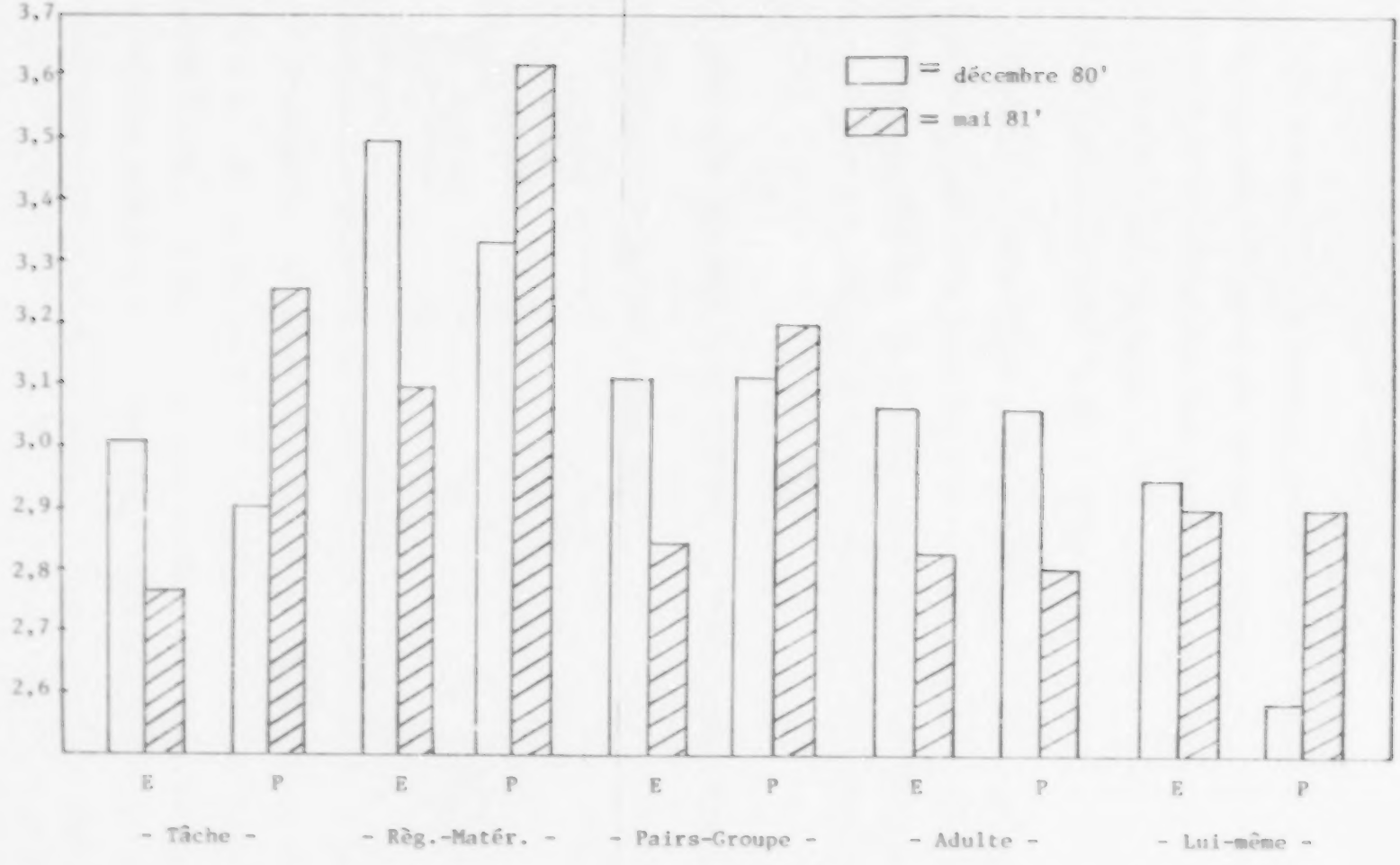
1. Moyennes des échelles cotées par les élèves et le professeur

Echelles	DECEMBRE 80'		MAI 81'	
	Elèves	Professeur	Elèves	Professeur
Tâche	3,01	2,90	2,77	3,26
Règ.-Matériel	3,49	3,32	3,09	3,63
Pairs-Groupe	3,10	3,11	2,85	3,19
Adulte	3,07	3,07	2,83	2,80
Lui-même	2,96	2,57	2,89	2,88

A la lecture de ce tableau, on remarque qu'en décembre 80': 1) les élèves se sur-évaluent à propos de trois échelles (tâche, règlements-matériel et lui-même); 2) l'évaluation la plus négative tant chez le professeur que chez les élèves concerne l'échelle "lui-même". Seules les relations avec l'adulte semblent être perçues par les élèves sans trop de distorsions.

Au mois de mai 81', la situation change radicalement. Les élèves ont une perception plus négative de leurs comportements qu'a le professeur lui-même, et ce pour les trois premières échelles. Quant aux relations avec l'adulte et avec soi-même, la distorsion semble minime.

Ce changement d'attitude peut être représenté visuellement par l'histogramme de la page suivante. Les données de ce graphique sont les mêmes que celles du tableau des moyennes.



2. Représentation graphique des moyennes des échelles (élèves (E) et professeur (P))

Une analyse rapide de l'histogramme de la page précédente révèle des variations de type interactif en ce qui concerne la majorité des échelles. En effet, les élèves ont une perception plus négative de leurs comportements en mai 81', alors que se produit l'évolution contraire du côté du professeur. Quant à l'échelle "adulte", il ne semble pas y avoir eu aucun changement.

Néanmoins, ce type d'analyse des données ne nous donne pas une idée véritable du degré de convergence entre les deux évaluations (élèves et professeur), puisqu'il s'agit de moyennes. Ce genre de calcul masque les différences individuelles. Cette analyse sera davantage nuancée si on procède à l'examen du degré de convergence.

Degré de convergence des perceptions - élèves de l'école Pierre-Brosseau (N=8)

1. Sur-évaluation de la part des élèves (N=8)

Echelles	Pourcentage d'élèves Décembre 80'	Mai 81'
Tâche	14% (1)	- (0)
Règ.-Matériel	14% (1)	- (0)
Pairs-Groupe	14% (1)	28% (2)
Adulte	57% (4)	28% (2)
Lui-même	42% (3)	28% (2)

L'examen des pourcentages exprimés dans ce premier tableau indique qu'en décembre la plus grande tendance à la sur-estimation concerne les relations avec l'adulte et soi-même. Au mois de mai, la situation change. Les élèves continuent à se sur-estimer quant à leurs relations interpersonnelles avec l'adulte et leurs attitudes personnelles, mais cette tendance est beaucoup moins fréquente.

2. Sous-évaluation de la part des élèves (N=8)

Echelles	Pourcentage d'élèves Décembre 80'	Mai 81'
Tâche	- (0)	28% (2)
Règ.-Matériel	14% (1)	42% (3)
Pairs-Groupe	28% (2)	42% (3)
Adulte	14% (1)	14% (1)
Lui-même	28% (2)	42% (3)

Du côté de la sous-évaluation, on note qu'elle est plutôt faible en décembre 80', mais qu'elle devient beaucoup plus fréquente à la fin de l'année. Fait intéressant à noter, il n'y a qu'un seul élève (14%) qui sous-estime ses relations avec l'adulte.

3. Perception divergente (sur + sous-évaluation) (N=8)

Echelles	Pourcentage d'élèves Décembre 80'	Mai 81'
Tâche	14% (1)	28% (2)
Règ.-Macériel	42% (3)	42% (3)
Pairs-Groupe	42% (3)	71% (5)
Adulte	71% (5)	42% (3)
Lui-même	71% (5)	71% (5)

Le troisième tableau, qui correspond à la sommation des deux tendances précédentes, suggère que la divergence de perceptions est restée relativement stable du début à la fin de l'année. Cela va donc à l'encontre de l'hypothèse de recherche. Par contre, si on tient compte de la contribution relative de la sur et sous-évaluation dans ces pourcentages globaux, il apparaît que les élèves ont quand même changé d'attitude: ils s'évaluent plus négativement qu'en début d'année. Les secteurs où il y a un plus grand nombre de jeunes qui ont une perception distorsionnée de leurs agissements est "pairs-groupe" et "soi-même". Fait encourageant: la perception de la qua-

lité des relations avec l'adulte s'est améliorée. 'est d'ailleurs le seul cas où on peut avancer que les jeunes ont développé une perception plus réaliste.

C. FICHE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT EN CLASSE-RESSOURCE
LES PROFILS D'EVOLUTION

L'utilisation de cette fiche a pour but de fournir un portrait de l'évolution des élèves au cours des semaines où ils auront fréquenté la classe-ressource. Cette fiche, dont la description a été faite précédemment (voir aussi en appendice), est complétée par les responsables des activités rééducatives à la fin de chaque période, et ce pour chaque élève suivi en Support scolaire.

Procédure d'analyse des données

A la fin de chaque période, chaque élève est coté à propos des items constituant cinq (5) échelles. Ces échelles ont déjà été décrites plus haut. Comme il s'agit essentiellement de comportements positifs, il s'en suit que plus la cote est élevée, plus le comportement du jeune peut être considéré positif. Les moyennes quotidiennes sont ensuite condensées en moyenne hebdomadaire, qui sera elle-même condensée en moyenne mensuelle. C'est aux moyennes mensuelles que nous allons nous attarder ici. On doit remarquer que les observations n'ont débuté qu'en janvier à cette école.

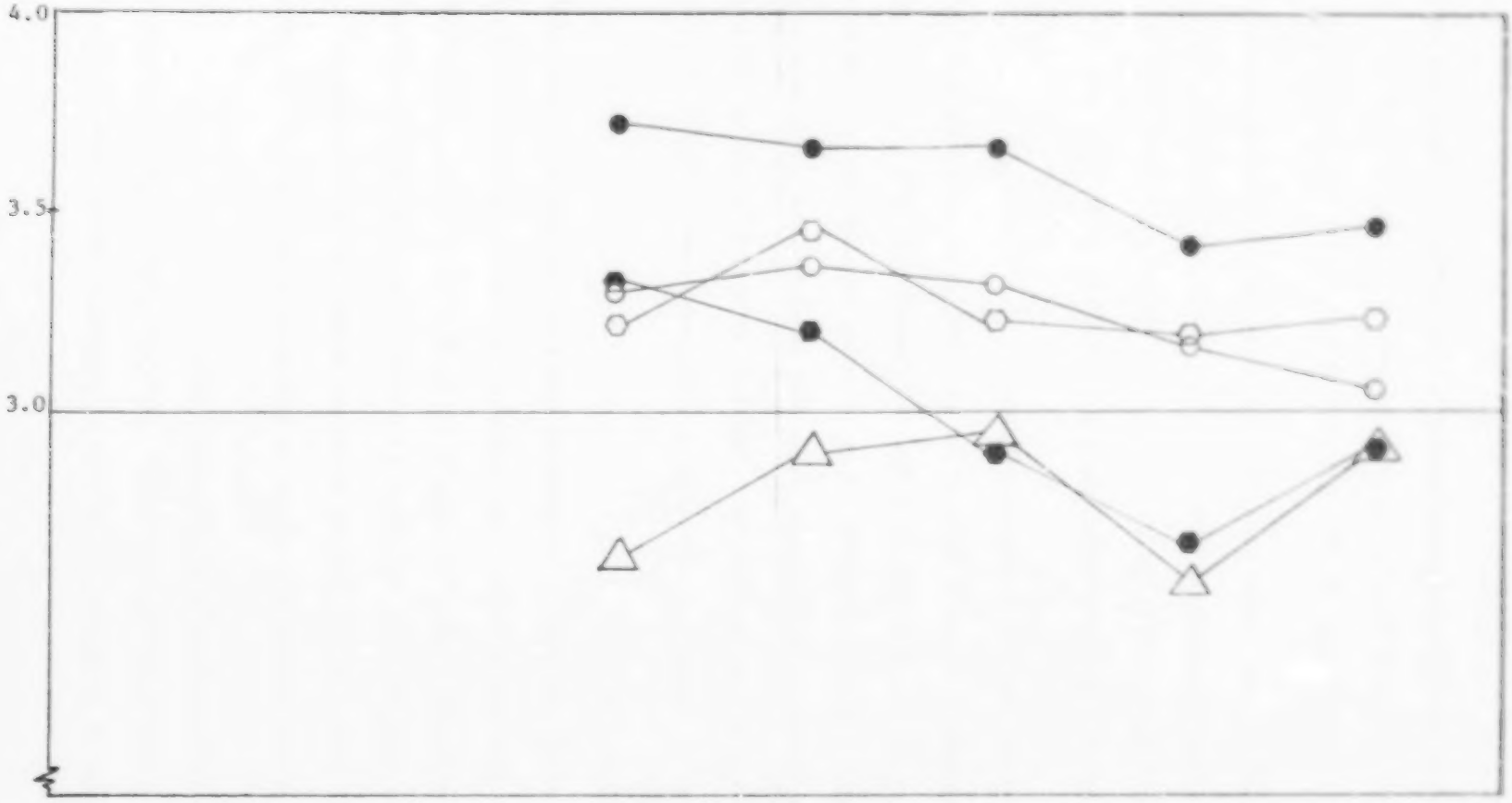
Elèves de l'école Pierre-Brosseau (N=8)

A l'examen du tableau de la page suivante, on s'aperçoit que le respect des règlements et du matériel est le secteur qui présente le moins de difficultés d'adaptation chez ces jeunes. C'est au sujet de lui-même que l'élève suivi éprouve le plus de difficultés.

1. Moyennes mensuelles des élèves de l'école Pierre-Brosseau (N=8)

Echelles	Mois d'observation				
	2e semestre				
	JAN	FEV	MAR	AVR	MAI
1. Tâche	3,30	3,34	3,31	3,14	3,05
2. Règ.-Matériel	3,71	3,66	3,66	3,41	3,46
3. Pairs-Groupe	3,21	3,45	3,23	3,19	3,23
4. Adulte	3,32	3,18	2,89	2,66	2,91
5. Lui-même	2,63	2,90	2,96	2,58	2,90

Le graphique de la page suivante donne un aperçu visuel de la progression des élèves au cours des mois d'observation. Les données de ce graphique sont tirées du tableau des moyennes mensuelles.



○ = Le jeune face à la tâche

● = Le jeune face aux règlements et matériel

⬡ = Le jeune face aux pairs et groupe

⬢ = Le jeune face à l'adulte

△ = Le jeune face à lui-même

Par le graphique de la page précédente, il devient évident que l'évolution des jeunes n'est pas uniforme. De plus, elle diffère grandement de celle des élèves de la polyvalente Antoine-Brossard.

Il est regrettable qu'on ne dispose pas des données des mois antérieurs (nov, déc) pour vérifier s'il y a baisse graduelle entre novembre et la fin-janvier, comme à la polyvalente. La remontée durant février et mars ne s'effectue que pour quelques échelles (tâche, lui-même) et on assiste en avril à une détérioration marquée de toutes les échelles. Finalement, il y a retour, au mois de mai, à une relative stabilité, et même à une brusque amélioration des relations avec l'adulte et avec soi-même.

Si on compare l'allure de ce graphique avec celui de la polyvalente, on se rend compte que les échelles sont beaucoup plus indépendantes les unes des autres. On note de grandes différences, comme par exemple entre "règlements-matériel" et "lui-même", au mois de janvier. Ces différences tendront à s'amenuiser avec le temps. De plus, il est intéressant de noter que l'évolution des relations avec "soi-même" devient hautement corrélée avec celle des relations avec l'adulte, à partir du mois de mars, et ce jusqu'à la fin de l'année.

Si on compare la position des 5 échelles au mois de mai avec celle obtenue au mois de janvier, on s'aperçoit qu'il y a eu détérioration pour 3 d'entre elles (tâche, règlements-matériel, adulte) et "absence de changement" pour une autre (pairs-groupe). Une seule échelle, "lui-même" marque une amélioration.

En conclusion, on peut s'attendre des élèves de l'école Pierre-Brosseau à: 1) une plus grande disparité entre les échelles qui s'amenuise avec le temps; 2) des comportements marqués de fluctuations; 3) une assence d'amélioration pour la majorité

des échelles si on compare le mois de mai vs janvier. En définitive, les élèves de cette école apparaissent plus perturbés et plus instables que ceux de la polyvalente Antoine-Brossard. Il eut été profitable, cependant, de soumettre les différences à des tests statistiques pour faire ressortir celles qui sont significatives.

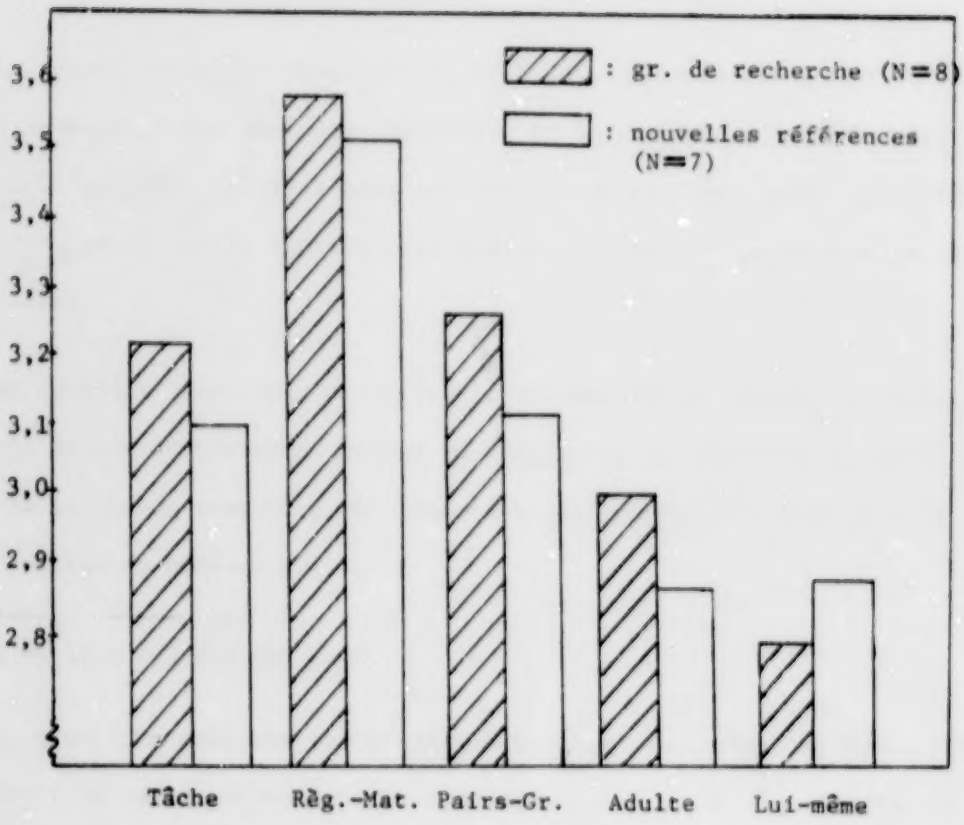
Comme les élèves de Pierre-Brosseau sont pratiquement tous du secondaire I, il n'y a pas lieu de décomposer les moyennes du groupe (N=8) en fonction des niveaux académiques, comme pour le cas de la polyvalente. Néanmoins, il y a eu depuis janvier 81' de nombreuses nouvelles références à cette école et les responsables de la classe-ressource ont effectué des observations régulières depuis janvier à propos de sept (7) de ces nouveaux élèves. Bien que ceux-ci ne fassent pas partie du groupe de recherche, ils représentent eux aussi le type de clientèle suivie en Support scolaire à cette école. Aussi, le tableau qui suit fait état des moyennes annuelles des deux groupes (suivi=8; nouvelles références=7), ainsi que les écarts-types correspondants.

Echelles	GROUPE DE RECHERCHE (N=8)		NOUVELLES REFERENCES (N=7)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
1. Tâche	3,22	.126	3,09	.256
2. Rlg.-Matériel	3,58	.135	3,51	.155
3. Paire-Groupe	3,26	.106	3,11	.116
4. Adulte	2,99	.060	2,85	.186
5. Lui-même	2,79	.175	2,87	.350

7. Moyennes normalles et écarts-types des cinq échelles pour les deux groupes d'élèves (suivis=8; nouvelles références=7)

Tout d'abord, l'examen des moyennes annuelles révèle que l'échel même" est pratiquement la plus faible chez tous les élèves, qu'ils soient suivis par la recherche. Viennent ensuite les relations avec l'adulte. L lyse des écarts-types indique que les fluctuations d'un mois à l'autre son importantes en ce qui concerne les relations avec l'adulte pour le groupe cho. Pour les nouvelles références, les plus grandes variations inter-mes touchent plutôt les difficultés personnelles.

On peut donc supposer que la clientèle référée en cours d'année à cette école présente des difficultés d'adaptation du même ordre que pour tèle suivie depuis le début de l'année, mais d'intensité et d'instabilité grandes. L'histogramme suivant illustre d'ailleurs la position relative d groupes à propos des cinq échelles.



3. Moyennes anuelles des deux groupes d'élèves de Pierre-Brosseau (suivis=8, nouvelles références=7)

D. GRILLE DES EXIGENCES DE L'ECOLE ET DE LA CLASSE
LA CO-EVALUATION

La présentation des résultats se fera ici en deux parties. Tout d'abord, nous allons indiquer quels sont les règlements de la grille (voir grille des exigences en appendice C) les plus obéis et ceux qui sont le moins, pour avoir un aperçu du type de difficulté auquel se heurtent les élèves de l'école Pierre-Brosseau suivis par la recherche.

En deuxième lieu, nous allons vérifier dans quelle mesure la perception qu'a le jeune de son comportement envers ces exigences se rapproche de celle du professeur de la classe-ressource, en comparant les données obtenues au mois de décembre avec celles du mois de mai.

Procédure d'analyse des données

La procédure utilisée est identique à celle expliquée lors de la présentation des résultats de la polyvalente Antoine-Brossard. Le lecteur est donc prié de se référer à la page 97 du rapport.

1. Taux d'obéissance aux règlements - élèves de l'école Pierre-Brosseau (N=8)

REGLEMENTS	Pourcentage d'obéissance	
	Décembre 80'	Mai 81'
1. Ne pas se battre	62,5%	37,5%
2. Ne pas intimider	50	50
3. Etre poli envers les profs	75	25
4. Obéir aux directives des profs	12,5	12,5
5. Respecter le matériel	37,5	62,5
6. Absences non-motivées	87,5	50
7. Drogue, alcool	100	87,5
8. Etre à temps au cours	62,5	50
9. Avoir son matériel	50	37,5
10. Avoir son costume EDP*	75	75
11. Remettre ses travaux à temps	12,5	25
12. Travailler pendant les cours	12,5	12,5
13. Rester à sa place en silence	12,5	0
14. Ne pas copier	75	25
15. Produire un résultat d'au moins 50%	25	0

*EDP: Education physique

La comparaison des données de décembre à celles de mai indique que le pourcentage de jeunes qui obéissent diminue pour neuf (9) règlements, qu'il augmente pour deux (2) règlements et qu'il demeure stable pour quatre (4) règlements.

A la fin du premier semestre, il apparaît donc, à la lecture du tableau, que les règlements les mieux respectés soient:

1. Ne pas prendre d'alcool ou de drogue 100 %
2. Ne pas s'absenter sans raison 87,5%
3. Etre poli envers les professeurs 75 %
4. Avoir son costume d'éducation physique 75 %
5. Ne pas copier 75 %

Par contre, les règlements les plus enfreints seraient:

1. Obéir aux directives des professeurs	12,5%
2. Remettre les travaux à temps	12,5%
3. Travailler pendant les cours	12,5%
4. Rester à sa place et garder silence	12,5%
5. Produire un résultat d'au moins 50%	25 %

Au mois de mai 81', la situation change. Les taux d'obéissance diminuent de façon générale, et l'ordre des règlements n'est plus le même. Ainsi, les règlements les plus obéis sont à présent:

1. Ne pas prendre d'alcool ou de drogue	87,5%
2. Avoir son costume d'éducation physique	75 %
3. Respecter le matériel	62,5%
4. Ne pas faire d'intimidation	50 %
5. Arriver à temps au cours	50 %

Des changements analogues se produisent pour les règlements les plus enfreints:

1. Rester à sa place et garder silence	0 %
2. Produire un résultat d'au moins 50%	0 %
3. Obéir aux directives des professeurs	12,5%
4. Travailler pendant les cours	12,5%
5. Ne pas copier	25 %

Tout comme à la polyvalente, les règlements les plus obéis ont trait principalement à des problèmes d'ordre socio-affectif (drogue, vandalisme), mais également de discipline et d'exigences scolaires (ne pas copier, ne pas s'absenter sans raison, etc.). Contrairement au cas de la polyvalente, le taux d'obéissance à ces règlements se détériore. On peut présenter plusieurs explications à ce changement: 1) le comportement des élèves a peut-être réellement changé. Par exemple, les élèves ont peut-être trouvé le moyen de contourner le système de contrôle des absences non-motivées et des retards aux cours; ou 2) les critères de discipline sont plus sévères, ce qui a pour conséquence de relever un plus grand nombre de "contrevenants". La réalité se situe probablement entre ces deux explications.

Quant aux exigences les moins respectées, elles concernent principalement la motivation scolaire et les comportements en classe (ne pas copier, rester à sa place, etc.), et ce du début à la fin de l'année. Tout comme à la polyvalente, le problème de la motivation scolaire se fait plus aigu à la fin de l'année.

Convergence de perception - élèves de l'école Pierre-Brosseau (N=8)

Dans cette partie de l'analyse, la question à laquelle nous allons tâcher de répondre est la suivante: combien de règlements les élèves admettent-ils enfreindre et dans quelle mesure cette reconnaissance de leurs comportements se rapproche-t-elle de celle du professeur de la classe-ressource? Le sens du mot "admettre" peut être double: soit que l'élève préfère ne pas dire la vérité sur ses agissements ou bien que, pour lui, il se conduit correctement.

Le prochain tableau illustre le pourcentage de règlements pour lesquels les élèves admettent ressentir des difficultés. Les deux périodes de cueillette de données sont comparées.

2. Perception des élèves des règlements enfreints par eux (N=8)

SEMESTRE	Pourcentage de règlements enfreints
Décembre 80'	32,4%
Mai 81'	35 %

D'après ces pourcentages, les élèves reconnaissent enfreindre un règlement sur trois. Cette attitude ne change guère à la fin de l'année. Mais comme l'analyse des taux d'obéissance par règlement avait révélé une détérioration en mai 81', nous avons besoin d'autres renseignements pour comprendre un peu mieux la dynamique des élèves.

3. Perception du professeur des règlements enfreints par les élèves

SEMESTRE	Pourcentage de règlements enfreints
Décembre 80'	38,3%
Mai 81'	55 %

D'après ce dernier tableau, on constate qu'en décembre 80', la perception du professeur semblait converger avec celle des élèves, du moins en ce qui a trait au nombre de règlements enfreints. En mai 81', la perception du professeur de la classe-ressource devient beaucoup plus négative. Selon elle, les comportements des élèves se sont détériorés.

Cette détérioration pourrait s'expliquer par une plus grande sévérité des critères du professeur ou par un changement réel du comportement des élèves. C'est à cette étape de l'analyse que les données sur la perception divergente aideront à mieux saisir ce qui en est.

4. Perception divergente à propos des règlements enfreints

SEMESTRE	Pourcentage de règlements enfreints
Décembre 80'	29 %
Mai 81'	36,6%

D'après ce tableau, il y a une augmentation du nombre de règlements à propos desquels les élèves et le professeur de la classe-ressource ne s'accordent pas, que ce soit au sujet du respect ou du non-respect. Cette plus grande divergence de vue, qui est composée en grande partie de réponses de type "non-oui" - c'est-à-dire lorsque l'élève pense respecter le règlement alors que le professeur estime le contraire - sug-

gère que les élèves ont régressé dans la prise de conscience de leurs comportements ou dans la reconnaissance de leur responsabilité. Une autre alternative pourrait être une meilleure connaissance chez le professeur des agissements des élèves, avec le temps. Quoi qu'il en soit, ceci va à l'encontre de notre hypothèse recherche qui stipulait que réduction de l'écart entre les deux perceptions avec le temps.

Comme complément à cette analyse, il pourrait être intéressant de connaître la nature des règlements sur lesquels il y a le plus grand nombre d'élèves qui entrent en désaccord avec leur professeur au sujet de leur obéissance. Pour le premier semestre (décembre 80') il s'agit principalement de l'obligation de travailler pendant les cours et le respect du matériel (respectivement 75% et 62,5% des élèves). Notons que ces pourcentages sont de beaucoup supérieurs à ceux de la polyvalente. Au mois de mai 81', les points qui suscitent le plus de désaccord sont: les batailles entre élèves, l'obéissance aux directives des professeurs, la ponctualité aux cours, avoir son matériel et l'obligation de travailler pendant les cours (chacun 50% des élèves). Fait étonnant, la production d'un résultat minimum de 50% suscite une divergence de vue d'avec le professeur chez 62,5% des élèves! Ces quelques remarques indiquent qu'un travail de prise de conscience chez ces élèves, qui pourrait avoir lieu dans le cadre des rencontres individuelles sur le vécu scolaire, serait beaucoup plus laborieux qu'à la polyvalente Antoine-Brossard.

4.5.2 OBJECTIF GENERAL II

"Impliquer les enseignants du régulier dans l'intégration des élèves en difficulté"

Questionnaire de perception du Support scolaire (professeurs réguliers)

Afin d'évaluer l'atteinte de cet objectif général, c'est-à-dire "d'impliquer les enseignants du régulier dans l'intégration des élèves en difficulté", nous avons distribué un questionnaire à choix multiples (voir questionnaire en appendice C) aux professeurs qui reçoivent des élèves M.S.A. dans leurs classes. Ce questionnaire touche plusieurs thèmes: nous allons présenter les résultats obtenus en fonction de ces thèmes. Chaque école sera traitée séparément.

1. Polyvalente Antoine-Brossard

A la polyvalente, 50 questionnaires ont été distribués et 41 ont été complétés et retournés (sec. II: 19, sec. III: 22). Chacun de ces 41 professeurs reçoit en moyenne 5 élèves M.S.A. dans leurs classes, dont 4 sont suivis par la recherche.

A. Niveau d'information sur le Support scolaire, perception de l'efficacité, de l'utilité et de la qualité de l'organisation du service.

La majorité des professeurs (60%) considèrent être de passablement à bien informés sur le fonctionnement du Support scolaire. Par contre, 32% d'entre eux - tous du secondaire III - considèrent ne pas être assez informés. Seulement 8% se sont abstenus de répondre.

Parmi les différents services offerts par le Support scolaire, la classe-ressource est la mieux connue (52%), tandis que 46% estiment n'être pas assez ou pas du tout informés. Le nombre de ceux qui connaissent bien le dépannage diminue (27%), et encore plus en ce qui concerne l'animation préventive (14%).

Quant à la qualité de l'organisation du Support scolaire, 88% pensent qu'elle est de moyenne à très bonne. Seulement 8% la trouvent déficiente.

La majorité des professeurs (78%) croit que le rôle du Support scolaire est utile ou très utile. Seulement 20% estivent ce rôle passablement ou pas très utile. L'efficacité de l'aide apportée par ce service est considérée, par la majorité, moyennement efficace (44%); 32% des professeurs perçoivent cette aide comme efficace ou très efficace et ceux qui répondent "très efficace" sont tous du secondaire II. Parmi ceux qui doutent de l'efficacité, ou compte 10% des professeurs. Fait intéressant à noter, 1 seul de ceux qui doutent croit que l'aide est nuisible ou enduit en erreur. Les autres professeurs (15%) se sont abstenus de répondre.

Les informations verbales ou écrites sur le mode de fonctionnement des jeunes M.S.A. intégrés aident-elles davantage les professeurs du régulier à cerner eux-mêmes les difficultés de ces jeunes? Il semble que oui, puisque 66% considèrent ce type d'aide positif (un peu à énormément). Seulement 24% la perçoivent négativement (très peu ou aucunement); les autres (10%) se sont abstenus de répondre. On doit mentionner ici que seuls les professeurs du secondaire II ont donné la réponse "aide énormément". Parallèlement, le seul professeur qui estime que ces informations ne l'aide aucunement est au secondaire III.

Finalement en ce qui regarde la perception de la qualité de la concertation. Seulement 29% l'estiment bonne ou très bonne. De ce nombre, seuls les professeurs de secondaire II la perçoivent très bonne. La grande majorité des professeurs (46%) pensent que la concertation est moyenne. En revanche, 19% croient qu'elle est déficiente ou très mauvaise. La perception la plus négative (très mauvaise) provient des professeurs du secondaire III. Les autres (5%) se sont abstenus de répondre.

B. Intérêt manifesté par les professeurs du régulier pour le service du Support scolaire.

Ce thème, bien qu'il soit très semblable au précédent, touche aux démarches entreprises par les professeurs pour entrer en contact avec les responsables du Support scolaire.

Ainsi, on constate que la majorité des professeurs (66%) ont pris l'initiative de contacter le personnel de la classe-ressource au moins quelques fois. Ceux qui l'ont fait davantage ("souvent") sont moins nombreux (19%). Par contre, 15% d'entre eux ne l'ont jamais fait. Il n'y a pas de différence entre professeurs du secondaire II et du secondaire III.

Le moyen "privilégié" de contact - ou le plus fréquent - avec le personnel de la classe-ressource est de loin les rencontres informelles (corridors, cafétéria, etc.) pour tout le monde. Pour les professeurs du secondaire II, le second moyen de contact correspond aux rencontres dans la salle de professeurs, puis, le téléphone. Du côté du personnel du secondaire III, les moyens sont différents: après les rencontres informelles, les professeurs préfèrent se rendre eux-même à la classe-ressource. Nous retrouvons ensuite les sessions d'encadrement. La différence entre les structures d'organisation du secondaire II et III se reflète donc ici. Comme certains professeurs ont donné plusieurs réponses, on ne peut établir de pourcentages.

La documentation sur la mésadaptation scolaire mise ne disposition par le Support scolaire présente-t-elle un intérêt pour les professeurs? Il semble que oui, puisque que la majorité (63%) se dit avoir été de "un peu" à "énormément" intéressée. Le seul professeur qui manifeste le maximum d'intérêt est du secondaire II. Par contre, 19% l'ont été très peu, alors que pour 7%, cette documentation était inconnue. Fait positif à relever: pas un seul professeur ne s'est montré aucunement intéressé. Cependant, 10% se sont abstenus de répondre.

C. Perception des difficultés des élèves et de leur problématique dans le système scolaire.

De quelle façon les professeurs perçoivent-ils la nature des difficultés des élèves intégrés dans leurs classes? Les principales difficultés seraient d'ordre disciplinaire et d'obéissance aux règlements. Puis, viennent les difficultés académiques ou de démotivation scolaire. En ce qui regarde les autres difficultés, les professeurs du secondaire II pensent différemment de ceux du secondaire III. Pour ces derniers (sec. III) les problèmes de relations avec l'adulte ou les enseignants prennent le pas sur les difficultés de relation avec les pairs. Les professeurs du secondaire II pensent le contraire. Notons que, pour l'ensemble des profs, les difficultés d'ordre familial ou personnel ne sont pas prioritaires ou les principales. On dénombre à cette question de nombreuses abstentions (11).

Les professeurs ont-ils perçu des changements chez les élèves M.S.A. intégrés dans leurs classes? Pour la majorité (32%), ceux-ci se sont améliorés; 20% n'ont pas remarqué de changements véritables. Par contre, très peu (5%) considèrent que les élèves ont régressé; 15% estiment que les "hauts" et les "bas" se succèdent.

De nombreux professeurs (27%) se sont abstenus de répondre ou estiment qu'on ne peut tirer de conclusion générale parce que chaque élève est différent.

Quelle est laplace de ces élèves dans le système scolaire? Les avis, quant à cette question sont partagés. Pour 37% des professeurs, en majorité du secondaire II, ces élèves pouvaient fonctionner en classes régulières. Presqu'autant (35%) pensent qu'ils devraient être mis en classes spéciales. Très peu croient qu'ils devraient être exclus de l'école (2%) ou placés en institution (2%); 10% des professeurs s'abstienent de répondre. De plus, de nombreux professeurs estiment que la réponse à cette question varie selon l'élève en question.

2. Ecole Pierre-Brosseau

A cette école, on dénombre 32 professeurs du régulier qui reçoivent des élèves identifiés M.S.A. dans leurs classes. Chaque professeur reçoit en moyenne 3 élèves, dont peu sont suivis par la recherche. Suite à des difficultés de coordination, seulement douze (12) questionnaires ont été distribués et de ce nombre, cinq (5) ont été retournés dûment complétés. Etant donné que ces cinq professeurs reçoivent en moyenne seulement 1,5 élève M.S.A. dans leurs classes, on peut se demander jusqu'à quel point les réponses qui vont être analysées sont représentatives de l'ensemble des professeurs concernés.

A. Niveau d'information sur le Support scolaire, perception de l'efficacité, de l'utilité et de la qualité de l'organisation du service.

La majorité des répondants (80%) considèrent être suffisamment informés sur le fonctionnement du Support scolaire. L'autre répondant s'estime l'être passablement. Le niveau d'information chez ces professeurs est élevé.

Parmi les différents services offerts par le Support scolaire, 60% sont très bien informés au sujet de la classe-ressource. Quant au dépannage, le niveau d'information est légèrement plus bas: 80% s'estiment passablement ou bien informés.

La qualité de l'organisation est perçue comme bonne (80%), voire même très bonne (20%).

Tous les répondants sont d'accord pour soutenir que le rôle du Support scolaire est très utile, voire même indispensable (commentaire de l'un des répondants). Quant à l'efficacité de l'aide apportée par ce service, 60% l'estiment "bonne" et 40% la croient "très bonne".

Les informations verbales ou écrites sur le mode de fonctionnement des jeunes M.S.A. intégrés aident-elles davantage les professeurs du régulier à cerner eux-mêmes les difficultés de ces jeunes?
La majorité (80%) croit que oui (un peu ou beaucoup); un professeur estime que cela l'aide énormément.

Finalement, la qualité de la concertation est perçue comme positive (80%), voire même très positive (20%).

B. Intérêt manifesté par les professeurs du régulier pour le service du Support scolaire.

On constate que 80% des répondants ont contactés plusieurs fois les responsables de la classe-ressource. L'autre professeur a même souvent initié des contacts. Le moyen privilégié par ces professeurs pour rencontrer l'enseignant spécialisé est de se rendre personnellement à la classe-ressource. Le second moyen le plus fréquent est les rencontres de nature informelle (corridors, cafétéria). Comme on peut s'y attendre, l'intérêt manifesté par la documentation sur la mésadaptation est positif: 40% ont été "un peu" intéressés, tandis que 60% se sont montrés beaucoup ou énormément intéressés.

C. Perception des difficultés des élèves et de leur problématique dans le système scolaire.

Il n'est pas possible de tirer de conclusion sur l'ordre d'importance des difficultés éprouvés par les élèves (relations avec l'adulte, discipline, et.) d'après le peu de réponses obtenues. Chaque professeur a un ordre de priorités différent. Par contre, 60% croient que des changements positifs de comportement se sont produits chez les élèves. Pour un autre, les hauts et les bas se succèdent. Un professeur s'est abstenu de répondre en alléguant que chaque élève est différent, selon les jours.

Quant à la place des élèves M.S.A. dans le système scolaire, 60% estiment que ces élèves pouvaient fonctionner en classes régulières, tandis que 40% optent pour les classes spéciales. Ces derniers spécifient toutefois que chaque élève doit être considéré individuellement.

4.5.3 OBJECTIF GENERAL III

"Démontrer l'apport d'un technicien en éducation spécialisée (T.E.S.) auprès des enfants M.S.A. intégrés en classes régulières"

Questionnaire d'appréciation de l'apport du T.E.S.

En vue de vérifier l'atteinte de cet objectif, nous avons mis sur pied et distribué à la fin de l'année un questionnaire, sur l'apport de l'éducateur spécialisé, aux enseignants spécialisés de la classe-ressource. Ce questionnaire - qui compte 27 questions - comporte 4 grands thèmes qui seront traités séparément, bien qu'ils soient très connexes. Les réponses des professeurs ont été synthétisées afin d'en retirer l'essentiel.

1. Polyvalente Antoine-Brossard

A. Le partage des tâches au sein de l'équipe d'intervenants

D'après les enseignants spécialisés, le partage des tâches est généralement clair, que ce soit à propos du rôle de chacun ou dans la co-animation d'activités rééducatives. Par contre, la définition de tâche officielle de l'éducateur spécialisé (T.E.S.) ne reflète pas tout-à-fait la réalité du travail en Support scolaire. Dans la pratique, ils préfèrent procéder à un partage de tâche interne entre les différents membres de l'équipe. Par exemple, les conditions de réalisation actuelles du dépannage font que les professeurs en Support scolaire assument parfois cette responsabilité, tandis que l'éducateur spécialisé prend en charge les activités de la classe-ressource. Le fonctionnement de l'équipe est basé sur une entraide mutuelle.

L'éducateur spécialisé ne rencontre aucun obstacle majeur pour s'acquitter de ses tâches spécifiques - telle que la réquisition du matériel - qui serait imputable à l'organisation de l'équipe. Les difficultés relatives à la réquisition du matériel ont plutôt trait à des limites budgétaires. Néanmoins, l'éducateur ne dispose pas d'assez de temps pour s'acquitter de ses tâches. Il doit préparer les programmings d'activités et même les réquisitions de matériel en dehors de ses heures régulières de travail.

Les points à améliorer au niveau du partage des tâches serait de préciser davantage ce partage en dépannage et de faciliter la prise en charge des élèves en dépannage par l'éducateur. Il faudrait aussi organiser les activités de manière à ce que l'éducateur dispose de plus de temps libre pour rencontrer individuellement les élèves qui sont suspendus ou exclus (dépannage)

B. Dynamique de l'équipe des intervenants

Cette année, l'équipe n'a pas relevé de situations conflictuelles. Les prises de décisions se font avec le consensus de tous les membres, lors des réunions hebdomadaires ou des réunions improvisées, lorsqu'il y a urgence. Il n'y a pas eu, non plus, de prises de décision longue ou laborieuse. L'an dernier, les prises de décision plus difficiles se situaient au niveau du système d'observation et de la définition de la tâche.

Les divergences d'opinion, dans la mise à jour des dossiers d'observation des comportements des élèves, se règlent autant que possible à partir d'observation ou d'arguments concrets, afin de ne pas en rester au stade de la réaction émotive. Chaque avis est considéré, afin d'en arriver à un consensus.

Malgré le constant travail en collaboration et les deux (2) réunions hebdomadaires prévues, les intervenants manquent de temps pour échanger ou partager leurs observations après chaque activité. La pause de 10 minutes entre chaque période est consacrée à compléter la fiche d'observation du comportement, qui entre dans le dossier de chaque élève. La constante demande de disponibilité de la part des élèves limite également le temps consacré aux échanges. L'efficacité de l'approche bi-disciplinaire (professeur et éducateur spécialisés) se fait pleinement sentir dans les études de cas, et dans la planification et la réalisation des activités rééducatives.

Lors des rencontres avec l'équipe des S.A.E. (Services d'aide à l'étudiant), l'éducateur se préoccupe d'efficacité dans l'intervention, appuyé par sa formation en techniques d'observation et d'intervention. De plus, il apporte des éléments concrets du vécu des jeunes avec qui il est en contact.

Lors des rencontres avec les parents, ceux-ci ne font pas de distinctions hiérarchiques entre les intervenants.

Sur le plan des améliorations à apporter, il faudrait prévoir, dans les réunions hebdomadaires, un moment pour exprimer les satisfactions et les frustrations vécues en rapport avec le travail de chacun en Support scolaire. L'équipe a également exprimé le besoin de clarifier davantage ses objectifs et ses limites dans la prise en charge des élèves selon la gravité des cas et ses capacités en terme de temps, de personnel, de locaux et des réunions nécessaires avec les membres des S.A.E.

C. Apport spécifique de l'éducateur spécialisé (T.E.S.)

L'éducateur spécialisé a mis sur pied des activités qui n'existaient pas auparavant (exemple: activité sportive en Animation préventive, activités manuelles variées, activité d'expression en classe-ressource). L'an passé, l'éducateur avait animé un atelier sur la drogue et la sexualité dans les classes du C.P.C. (cours professionnel court).

Par contre, un service tel que l'Animation préventive limite la disponibilité de l'éducateur pour le dépannage, et oblige en conséquence les professeurs de la Classe-Ressource à ajouter des périodes à leur horaire. Celà limite également le temps des rencontres informelles sur l'heure de dîner.

Les interventions spécifiques à l'éducateur et aux enseignants spécialisés interfèrent parfois, mais celà est attribuable au contexte physique du déroulement de ces activités (voir description physique de la Classe-ressource, à la page 15).

Lors de la co-animation d'activités en Classe-ressource, l'éducateur est appelé à intervenir sur les comportements. Sur le plan de la solidarité, il appuie les interventions des autres professeurs et contribue à faire respecter les décisions de l'équipe (action concertée). De plus, l'apport de sa formation particulière enrichit le contenu de l'activité.

En aucun moment, la présence de l'éducateur a été jugée superflue. Même s'il n'y a aucun élève en dépannage, il y a quand même des élèves qui ont besoin d'attention particulière. Grâce à sa formation, sa présence a un rôle préventif dans l'expression de comportements perturbateurs.

Les tâches spécifiques (Animation-préventive, Dépannage) de l'éducateur rejoignent la clientèle visée par le Support scolaire. En Animation préventive, il s'agit d'une clientèle qui gravite autour des jeunes identifiés M.S.A. et suivis en Support scolaire.

Les points forts de la formation de l'éducateur (techniques d'observation et d'intervention sur le comportement, animation d'activités, etc.) viennent augmenter l'impact de l'intervention de l'équipe auprès des jeunes.

Les professeurs n'ont pas relevé de lacunes majeures dans la formation de l'éducateur. Par contre, une formation spécifique en relation d'aide (Analyse transactionnelle, PRODAS, etc.) serait un atout supplémentaire.

D) Relations entre l'éducateur spécialisé et les élèves M.S.A. intégrés.

L'éducateur est perçu par les élèves comme une personne-référence au même titre que les autres intervenants. Ils sentent d'ailleurs que chaque intervention se base sur une concertation entre les membres de l'équipe.

La fréquentation d'un service tel que le Dépannage facilite l'intégration des élèves en classes régulières et "dédramatise" les suspensions ou les exclusions de l'école. Le jeune, à qui il arrive d'être suspendu trouve - grâce au dépannage - un lieu où il peut exprimer son vécu tout en bénéficiant du support positif d'un adulte.

2. Ecole Pierre-Brosseau

A) Le partage des tâches au sein de l'équipe d'intervenants

Tout comme à la polyvalente, le partage des tâche semble clair sauf peut-être sur un point, qui déborde en fait du cadre de l'équipe: en effet les références en dépannage sont parfois adressées au professeur en Support scolaire plutôt qu'à l'éducatrice.

Tout comme à la polyvalente, l'éducatrice manque parfois de temps pour la préparation des activités et des réquisitions.

B. Dynamique de l'équipe d'intervenants

La dynamique à cette école est semblable à celle de la polyvalente. Qui plus est, l'éducatrice et le professeur en Support scolaire sont en contact continu, sauf peut-être lors des cas de dépannage.

C. Apport spécifique de l'éducateur spécialisé (T.E.S.)

Tout comme à la polyvalente, l'éducatrice à cette école a mis sur pied des activités qui n'existaient pas auparavant. De plus, sa présence est jugée indispensable pour les dépannages, surtout lors des "temps forts" de l'année. On se rouviendra que ce service est accessible à tous les élèves à cette école. Sa présence est également très appréciée lorsque la classe-ressource accueille des groupes d'élèves particulièrement perturbés.

D. Relations entre l'éducateur spécialisé et les élèves M.S.A. intégrés

Les relations éducatrice - élèves ne diffèrent pas qualitativement de celles relevées à la polyvalente.

Comme complément à ce questionnaire, nous avons procédé à l'analyse des données du Dépannage et de l'Animation préventive, qui constituent deux tâches spécifiques à l'éducateur spécialisé.

" LE DEPANNAGE "

Le lecteur est prié de se référer au point 4.1 g du présent rapport, soit "Assiette horaire" , à la page 28.

" L'ANIMATION PREVENTIVE "

L'animation préventive est conçue pour encadrer les élèves aux moments où ils sont laissés à eux-mêmes dans l'école. Au cours des activités, la relation jeune-adulte se consolide et l'élève développe un sentiment d'appartenance à l'école. L'animation préventive s'adresse aux élèves suivis en Support scolaire et à leurs amis. L'éducateur spécialisé (T.E.S.) assume la responsabilité de ces activités qui sont de type sportif (hochey intérieur) et socialisant (jeux, détente, discussion, etc.)

Polyvalente Antoine-Brossard

A la polyvalente, ces activités ont lieu aux périodes de dîner trois (3) fois par semaine et durant le temps pédagogique polyvalent (T.P.P.) à raison de deux (2) périodes par semaine.

Au premier semestre, durant le T.P.P., on a dénombré 262 présences pour 24 périodes offertes (12 semaines). La clientèle totale se chiffre à 30 jeunes, dont 2 suivis en Support scolaire. Le nombre moyen de périodes par semestre pour chaque jeune est donc de 8,7. A chaque période, l'éducateur s'occupait en moyenne de 11 élèves.

Durant les périodes de dîner, toujours au premier semestre, on a dénombré 80 présences pour 21 périodes offertes (7 semaines). La clientèle totale se chiffre à 36 jeunes, tous suivis en Support scolaire. Le nombre moyen de périodes par semestre pour chaque jeune s'élève à 2.2 périodes. La capacité d'accueil maximale a été utilisée à 10%. Ceci s'explique par le fait que 21 de ces 36 jeunes suivis en Support scolaire ne se sont jamais présentés aux activités durant le dîner. A chaque période, l'éducateur avait la charge de 4 élèves en moyenne.

Une analyse par niveau académique révèle que ce sont les élèves du C.P.L.$_3$ qui ont le plus fréquenté ces activités du midi (3,58 périodes/élèves/semestre). C'est auprès des élèves du secondaire III qu'elles étaient le moins populaires (1.38 période/élève/semestre).

Au second semestre, la compilation effectuée n'a pas fait la distinction entre T.P.P. et activités du midi. Nous allons donc analyser ces activités comme un <u>tout global</u>. Ainsi, il y a 5 périodes d'activités offertes par semaine pour une période de 16 semaines, ce qui totalise 90 périodes offertes. Durant ces périodes, on a dénombré 639 présences, pour une clientèle totale de 62 jeunes dont 35 suivis en Support scolaire. Le nombre moyen de périodes par semestre pour chaque jeune s'élève donc à 10,3. A chaque période, l'éducateur s'occupait de 7 élèves en moyenne.

Une analyse par niveau académique révèle que ce sont toujours les élèves du C.P.L.$_3$ - parmi les élèves suivis en Support scolaire - qui fréquentent le plus l'Animation préventive (11,6 périodes par élève, par semestre). Parallèlement, ces activités sont toujours aussi peu populaires auprès des élèves du secondaire III (2,9 périodes par élève, par semestre). Fait intéressant à remarquer, ce sont les élèves du C.P.C. (cours professionnel court) et secondaire III - tous non-suivis en Support scolaire - qui sont les plus assidus (16,1 périodes par élève, par semestre.

Le tableau suivant résume les principales données sur l'Animation préventive à la polyvalente.

1. Données sur l'Animation préventive - Antoine-Brossard

VARIABLE	1er semestre		2e semestre
	T.P.P. (N=30)*	Dîners (N=36)	T.P.P. + Dîners (N=62)**
1. Nombre moyen de périodes per capita	8,7	2,2	10,3
2. Nombre moyen de jeunes par période	11	4	7

* dont 2 suivis en Support scolaire

** dont 35 suivis en Support scolaire

On constate donc que le temps que chaque jeune consacre à ces activités (T.P.P. et dîners) ne varie guère d'un semestre à l'autre. Qui plus est, il semble que ce soient les élèves non-suivis en Support scolaire qui en profitent le plus. Une analyse mensuelle aurait été utile pour connaître quels sont les mois où les jeunes fréquentent davantage ces activités.

Ecole Pierre-Brosseau

A l'école Pierre-Brosseau, l'éducatrice anime deux (2) périodes d'activités non-structurées pendant les heures de dîner, sauf durant les mois de mars et avril durant lesquels il y a trois (3) périodes par semaine. Une pondération des données a été faite pour tenir compte de ce changement d'horaire.

Il n'y a pas de périodes de temps pédagogique polyvalent (T.P.P.) à cette école.

Au premier semestre, on a dénombré 72 présences pour un total de 16 périodes offertes. La clientèle se chiffre à 14 jeunes, dont 4 suivis en Support scolaire. Le nombre moyen de périodes par semestre pour chaque jeune est donc de 5,1. A chaque période, l'éducatrice a la charge de 4,5 jeunes, en moyenne.

Au second semestre, on a dénombré 183 présences pour un total de 35 périodes offertes. La clientèle qui s'y est présentée se chiffre à 24 jeunes, dont 9 suivis en Support scolaire. Le nombre moyen de périodes par semestre pour chaque jeune monte à 7,6. A chaque période, l'éducatrice s'occupait de 5 jeunes, en moyenne.

Le tableau suivant résume les principales données sur l'Animation préventive à Pierre-Brosseau

VARIABLE	1er semestre Dîners (N=14)*	2e semestre Dîners (N=24)**
1. Nombre moyen de périodes per capita	5,1	7,6
2. Nombre moyen de jeunes par périodes	4,5	5,0

* dont 4 suivis en Support scolaire

** dont 9 suivis en Support scolaire

Ce qui est intéressant à ajouter ici est que le nombre moyen de périodes pour le 1er semestre par élève suivi en Support scolaire est de 7,7. Au second semestre, ce chiffre grimpe à 8,6 périodes. Il apparait donc que: 1) les élèves passent plus de temps en Animation préventive au second semestre, à cette école et 2) les élèves suivis en Support scolaire y consacrent plus de temps que ceux qui ne sont pas suivis, malgré le fait qu'ils soient moins nombreux.

Ici aussi, une analyse mensuelle eut été utile pour connaître la fluctuation du taux de fréquentation durant l'année scolaire.

d) Interprétation et discussion des résultats

Objectif général I

> "Assurer à l'élève en difficulté d'adaptation une aide concrète, un support facilitant son intégration en classe régulière."

La grille d'indices de mésadaptation scolaire, dont la cotation constitue une approximation quantitative dans l'évaluation des comportements, révèle que les élèves de la recherche se sont améliorés à plusieurs égards.

Tout d'abord, si on considère l'ensemble des élèves, on remarque une amélioration des relations interpersonnelles (soi-même, adulte, pairs) au cours de l'année. Par ailleurs, il n'y a aucun changement - négatif ou positif - pour les autres échelles qui sont: groupe matériel et tâche.

Ce qui est important de noter est que l'amélioration dans le domaine interpersonnel varie en fonction de l'appartenance à une école. Ainsi, les élèves de Pierre-Brosseau présentent une détérioration de leurs relations avec les pairs, contrairement à ceux de la polyvalente. De plus ces élèves se signalent également par une détérioration de leurs comportements face à la tâche, ce qui n'est pas le cas à Antoine-Brossard. Les élèves de Pierre-Brosseau apparaissent donc plus perturbés que les autres sur ces points. On peut se demander jusqu'à quel point la dynamique propre à ces élèves et le milieu scolaire dans lequel ils évoluent n'interagissent pas ensemble pour produire de tels résultats.

L'appartenance à un sexe est un autre facteur important révélé par l'analyse. Les filles semblent éprouver moins de difficultés que les garçons, et ce à tous ces points de vue. On pourrait proposer deux explications à ce phénomène: 1) les filles ont réellement moins de difficultés d'adaptation d'un ordre différent de celui des garçons et qui n'est pas décelé par la grille. Il faudrait, dans ce cas, penser à reviser la grille en vue d'y inclure des items touchant les difficultés davantage propres aux filles.

L'analyse de variance simple des données des groupes académiques (sec. I, II, III, $C.P.L._3$) n'a révélé aucune différence significative. A première vue, ce facteur n'est donc pas important. Cependant, le rang dans lequel se présentent ces groupes est tellement constant que la probabilité d'un tel portrait à l'ensemble des échelles est inférieur à .05. Nous pouvons donc avancer que les élèves du C.P.L. apparaissent les moins perturbés, suivis de ceux du secondaireIII. Quant aux élèves du secondaire I et II, ils se partagent la "première" place au niveau des difficultés d'adaptation. On pourrait émettre l'hypothèse que les difficultés d'adaptation s'atténuent à mesure que l'élève vieillit. Une autre hypothèse alternative serait que la clientèle scolaire référée en Support scolaire est de plus en plus jeune et perturbée.

Les élèves qui ont déjà vécu l'exclusion du système scolaire régulier éprouvent plus de difficultés sur le plan personnel que les élèves qui n'ont pas vécu une telle expérience. On pourrait supposer que ces élèves sont, en partant, plus difficiles que les autres. Une autre alternative serait que l'exclusion en elle-même affecte négativement ces jeunes sur le plan personnel. La réalité se situe probablement entre ces deux explications. Ce qui est encourageant est que tous les élèves - qu'ils aient été ou non au secteur régulier en 1979-80 - se sont améliorés au même rythme cette année.

L'analyse de la co-évaluation de la Fiche d'Observation de comportement en classe-ressource révèle que la divergence de perception entre professeur et élève ne marque aucun changement au cours de l'année, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse de départ.

Par contre, ces perceptions ne sont pas restées statiques pour autant. On remarque un mouvement général chez les élèves des deux écoles: avant Noël, les élèves s'estiment "meilleurs" que ne le pensent les professeurs de la classe-ressource. Mais àla fin de l'année, c'est la situation inverse qu'on observe: les élèves perçoivent plus négativement leur façon d'agir et se sous-estiment par rapport au jugement des professeurs. Cette "mauvaise" perception - i.e. différente de celle des professeurs - touche surtout le domaine relationnel (soi-même, adulte). A la fin de l'année, elle s'étendra au domaine de la tâche pour les élèves d'Antoine-Brossard.

Ce court résumé des résultats nous permet d'avancer quelques explications. En premier lieu, il faut souligner que les professeurs acquièrent une perception plus positive des élèves en fin d'année, ce qui peut expliquer en partie ce mouvement vers la dépréciation chez les élèves. Cependant, si on reconnaît que les élèves ont réellement modifié leurs perceptions, ou constate donc un mouvement semblable à celui d'un "balancier". La fréquentation du Support scolaire et le travail de rééducation auraient amené ces jeunes à une plus grande conscience de leurs difficultés et ceci aurait entraîné une perception plus négative de leurs agissements. On pourrait supposer que cette phase de prise de conscience est une étape nécessaire dans la correction de leurs attitudes et comportements. En effet, s'ils ne reconnaissaient pas leurs faiblesses, comment pourraient-ils vouloir les corriger?

Naturellement, on doit tenir compte du fait qu'il s'agit ici d'une approximation quantitative d'un phénomène passablement difficile à quantifier: la perception de soi. Beaucoup de facteurs peuvent biaiser cette mesure: le désir de plaire ou de provoquer leprofesseur, l'humeur du moment, la compréhension de la question, etc.. Qui plus est, la liste des items est loin d'être exhaustive et touche que bien partiellement les thèmes en question. Malgré tout, il semble exister une tendance réelle chez l'ensemble des élèves (bien que chaque cas pris isolément soit particulier) et il serait d'un grand intérêt de poursuivre le même type d'évaluation avec ces élèves pour la prochaine année scolaire.

Il est malaisé d'établir un rapport entre les données de la grille des indices de mésadaptation et celles de la fiche d'observation en classe-ressource. En effet, bien que les échelles portent les mêmes titres (adulte, tâche, etc.) elles sont composées d'items différents.

Malgré cela, il semble exister un parallèle entre l'amélioration des relations interpersonnelles (grille des indices) et le changement de perception chez les élèves (fiche d'observation), changement qui touche principalement les relations interpersonnelles. Ce parallèle est plus net pour les élèves de la polyvalente que pour ceux de Pierre-Brosseau.

La motivation scolaire - ou les comportements envers la tâche - constituerait donc une des difficultés d'adaptation pour laquelle les changements d'attitudes et de comportements seraient les plus lents à survenir. Peut-être faut-il tabler davantage sur une correction des relations interpersonnelles - surtout entre l'adulte et l'élève - avant de s'attendre à ce qu'il y ait une amélioration des résultats scolaires.

Les profils d'évaluation - qui représentent la compilation de près de 7 mois d'observations quotidiennes - illustrent avec éloquence que les comportements des élèves fluctuent en cours d'année.

Le mois le plus difficile est janvier - soit le retour des vacances de Noël - ce qui corroborre les impressions communiquées par l'équipe des intervenants. Les meilleurs mois sont février et mars, du moins pour les élèves de la polyvalente. Il est donc important de tenir compte de ces variations lorsqu'on se propose d'évaluer des élèves pour apprécier leurs progrès, ou dans le cadre d'une recherche.

A la polyvalente, les élèves apparemment les plus stables et les moins perturbés seraient ceux du cours professionnel long (C.P.L.) tandis que ceux du secondaire II seraient les plus affectés. Ceci va donc dans le même sens que les remarques discutées plus haut.

Pendant toute l'année, ce sont les difficultés personnelles qui apparaissent les plus aigues puis les relations avec l'adulte et la motivation scolaire.

En fin d'année, les élèves de la polyvalente ne semblent pas s'être détériorés, en comparaison avec la fin du premier semestre. Par contre, les élèves de Pierre-Brosseau semblent plus difficiles au mois de mai qu'au début des observations. Ces derniers apparaissent, en plus, davantage perturbés et moins stables que ceux de la polyvalente, ce qui va dans le même sens que les autres données.

Il est intéressant de noter que les élèves référés en janvier à Pierre-Brosseau ont des difficultés du même ordre que les autres, mais d'intensité et de variabilité plus grandes. Ceci pourrait comporter d'importantes implications pour l'organisation du Support scolaire à Pierre-Brosseau en 81' - 82', si la clientèle s'avère de plus en plus difficile.

Finalement, l'analyse du comportement des élèves envers la discipline scolaire - qui déborde donc du cadre de la classe-ressource - indique que les "règlements" (ou exigences) les plus faiblement obéis ont trait à la motivation scolaire. Alors que la situation à propos de la discipline demeure relativement stable à la polyvalente, elle se détériore à Pierre-Brosseau. De plus, les élèves de cette école sont bien plus nombreux à ne pas s'entendre avec les professeurs au sujet du respect des exigences scolaires. On est alors porté à penser que ces élèves, apparemment les plus perturbés et les plus instables de la recherche, auraient besoin d'une aide accrue afin de leur faire prendre conscience de leurs comportements si on souhaite une amélioration de la situation.

On pourrait tracer une sorte de continuité à propos des règlements qui suscitent le plus de désaccord entre les élèves et les professeurs. Il est logique de penser qu'une désobéissance aux directives des professeurs amène ceux-ci à juger les élèves impolis à la fin de l'année (cas de la polyvalente). Quant à Pierre-Brosseau, le refus presque généralisé chez les élèves de travailler pendant les cours amènerait les professeurs à considérer qu'ils ne respectent plus aucune de leurs directives en fin d'année. Ces quelques éléments permettraient d'orienter les efforts de correction afin d'éviter la dégradation des rapports élèves-professeurs.

Nous aimerions présenter ici quelques critiques aux résultats, de la recherche afin d'en faire ressortir les limites. Tout d'abord, toutes les observations ont été faites par ceux-là mêmes qui sont en contact journalier avec les jeunes. Ces "observateurs", du fait qu'ils agissent également en tant qu'intervenants, sont en un sens "biaisés": leur propre perception change en fonction des contacts avec les jeunes. Ensuite, on ne peut éliminer complètement, même en utilisant des méthodes scientifiques d'observation (pairage des observateurs, alternance des équipes afin de contrebalancer l'effet du temps, accord inter-juges, etc.) les phénomènes de "contamination" ou de "halo" i.e. la généralisation d'une perception positive ou négative d'un élève à tout ce qu'il fait.

D'autres facteurs mettent en garde contre une représentativité "idéale" qui est toujours impossible à obtenir. En effet, les élèves ne sont pas nombreux (surtout à Pierre-Brosseau); ils ne passent pas tous le même nombre de périodes à la classe-ressource; ils vivent des problèmes différents quoique parfois semblable en apparence, etc.

Les différences constatées entre les deux écoles peuvent être dues à la définition du comportement mésadapté propre à chaque milieu, ou aux critères personnels de celui qui évalue (par exemple: question de la discipline).

Finalement, nous pensons qu'une telle entreprise de l'évaluation de l'impact d'un service tel que le Support scolaire auprès des élèves est un projet qui nécessite plusieurs années de travail. Il est, à notre sens, beaucoup plus valable de comparer l'évolution des élèves, non pas de la fin de l'année à ses débuts, mais d'une année à l'autre. Les grilles élaborées au cours de cette recherche devraient compter parmi les instruments ou les moyens de compréhension pour ceux qui s'intéressent à la mésadaptation scolaire et aux formes qu'elle prendra dans les années à venir.

Objectif général II

"Impliquer les enseignants du régulier dans l'intégration des élèves en difficulté".

Polyvalente Antoine-Brossard

Les résultats du questionnaire distribué aux professeurs du secteur régulier sont en général assez positifs. Pour reprendre les conclusions de l'analyse, on note que le niveau d'information sur le Support scolaire est considéré assez bon. Le service est perçu comme utile mais d'une efficacité moyenne. Il en est de même de la qualité de la concertation. Ce qui est intéressant de retenir ici est que les réponses les plus positives proviennent en majeure partie des professeurs du secondaire II. Ceux du secondaire III sont un peu plus négatifs.

On se rappellera (cg. rapport d'étape, page 70) "qu'en plus des contraintes dues à l'action posée par le syndicat, l'organisation de l'enseignement au secondaire à la polyvalente ne facilitaient pas la concertation à cause du grand nombre de professeurs concernés par un élève référé, de la dispersion des enseignants dans plusieurs salles de professeurs, de l'absence de groupes de base au secondaire III, etc. Par contre, au secondaire II, l'organisation en "familles" facilite davantage le travail de concertation.

Ce type d'organisation semble entraîner des répercussions bénéfiques puisque ce sont surtout les professeurs du secondaire II qui sont les plus positifs envers le Support scolaire (niveau d'information, utilité et efficacité du service, qualité de la concertation, etc.)

L'organisation en "familles" semble entraîner également des conséquences sur le choix de moyen de contact privilégié avec les responsables de la classe-ressource. Pour les professeurs du secondaire II, les rencontres sont surtout informelles ou se déroulent dans les salles de professeurs, tandis qu'au secondaire III, les professeurs préfèrent se rendre personnellement à la classe-ressource ou attendre les sessions d'encadrement.

La perception du Support scolaire a-t-elle une influence sur la perception des difficultés des élèves chez les professeurs à la polyvalente? Bien que les données sur ce thème soient bien partielles (de nombreux professeurs se sont abstenus de répondre alléguant que chaque élève est un cas particulier) et auraient avantage à être approfondies, on s'aperçoit que les professeurs du secondaire II et III ne mettent pas l'emphase sur le même type de difficultés d'adaptation chez les jeunes. Néanmoins, pour la majorité, il s'agit d'abord de problèmes de discipline et de motivation scolaire, et ensuite de difficultés dans les relations interpersonnelles (adulte et pairs).

Fait significatif, les professeurs du secondaire II favorisent davantage l'intégration des élèves M.S.A. au secteur régulier que les professeurs du secondaire III. Il est difficile d'expliquer cette attitude, car de nombreuses variables personnelles telles que l'âge, la formation etc... peuvent interagir avec la structure d'encadrement à cette école. Les informations sont trop partielles et ne permettent tout au plus que des suppositions.

Ecole Pierre-Brosseau

A cette école, le nombre restreint de répondants (5) met en doute la représentativité des réponses. Cependant, nous allons quand même essayer d'interpréter les quelques données obtenues.

D'après les questionnaires qui ont été retournés, il semble que le niveau d'information sur le Support scolaire soit exceptionnellement élevé. L'efficacité et l'utilité du service sont très appréciés tout comme la qualité de la concertation et de l'organisation.

Un tel niveau de satisfaction est surprenant car on se rappellera (cf. rapport d'étape, page 68) que "la structure d'encadrement à cette école ne favorise pas le travail d'équipe. Il n'y a pas d'organisation en familles et la concertation avec les professeurs d'un élève référé est faible. Les professeurs sont regroupés en des salles de travail différentes, par matière et par section. Il est donc très difficile de sensibiliser les professeurs du régulier aux besoins des élèves".

Or, on remarque que ceux qui ont répondu au questionnaire préfèrent contacter les responsables de la classe-ressource en se rendant personnellement au local. Ce niveau élevé d'intérêt ou d'implication se réflète également dans l'attitude exprimée envers la documentation sur la mésadaptation scolaire mise à la disposition des professeurs.

Quant à la perception des difficultés des élèves, on s'aperçoit qu'elle est assez positive, quoique la moitié des répondants optent pour une solution de type "classe spéciale", mais non de façon catégorique.

Fait important à souligner, les cinq professeurs qui ont complété le questionnaire reçoivent moins d'élèves M.S.A. dans leurs classes que les autres professeurs. On peut supposer que cela leur accorde davantage de disponibilité et affecte du même coup leur intérêt pour une action concertée.

Il est impossible de connaître l'opinion des autres professeurs. Le manque de cohésion du corps enseignant à cette école laisse entrevoir que l'attitude envers le Support scolaire n'est probablement pas aussi positive que celle exprimée par ceux qui ont complété le questionnaire.

Objectif général III

"Démontrer l'apport d'un technicien en éducation spécialisée (T.E.S.) auprès des enfants M.S.A. intégrés en classes régulières".

D'après les résultats du questionnaire d'appréciation de l'apport du T.E.S., l'équipe bi-disciplinaire semble constituer une organisation efficace dans la réalisation des activités propres au Support scolaire. Les points à améliorer serait une plus grande clarification du partage des tâches à la polyvalente, en ce qui a trait au dépannage. Le manque de temps pour les rencontres et pour la planification des activités serait un autre élément à améliorer.

A l'école Pierre-Brosseau, l'équipe a exprimé le désir d'éviter le fractionnement des tâches en Support scolaire afin de favoriser une véritable implication de la part du tous les membres de l'équipe. Les autres points à corriger concernent l'organisation spatiale (locaux) de même qu'une meilleure utilisation du temps afin de permettre à l'éducatrice de s'acquitter encore mieux de ses tâches.

Il est intéressant de noter que l'animation préventive semble, à la polyvalente, plus populaire auprès des élèves non-suivis en Support scolaire. A l'école Pierre-Brosseau, la popularité de cette activité auprès des jeunes suivis s'accroît de plus en plus au cours de l'année.

Quant au dépannage, la présence de l'éducateur semble pleinement justifiée, surtout à l'école Pierre-Brosseau où ce service est accessible à tous les élèves. Il est bien difficile d'en évaluer l'impact réel. Cependant, la suppression de cette forme d'aide modifierait sans contredit la dynamique de l'équipe des intervenants et affecterait du même coup la disponibilité des professeurs spécialisés envers les élèves référés.

5. Impact social

5.1 Mesures prises pour informer le milieu

Le lecteur est prié de se référer au rapport d'étape pour cette section.

5.2 Attitudes des parents, des maîtres, des élèves et des autres personnes concernées par le projet.

Les attitudes des maîtres ont déjà été traitées lors de la présentation des données du Questionnaire de perception du Support scolaire (professeurs réguliers).

Quant aux attitudes des parents et des élèves, nous avons mis sur pied deux questionnaires afin de connaître leurs opinions à propos de l'aide que le Support scolaire leur apporte. Malheureusement, le manque de temps a empêché la présentation des réponses à ce questionnaire. Néanmoins, les documents sont placés en appendice E pour information et, nous l'espérons, pour donner des suggestions à d'autres recherches qui s'intéressent au même sujet.

6. Recommandations

Pour autant que l'on considère les résultats de cette recherche et les conclusions qui en découlent comme valides, nous recommandons:

Au niveau des élèves:

1) Qu'une attention spéciale soit accordée aux élèves du début du secondaire (I et II), ceux-ci apparaissant les plus perturbés.

2) Que les efforts de rééducation et de correction tiennent compte de l'importance de l'amélioration des relations interpersonnelles comme base à partir de laquelle le jeune élève identifié M.S.A., intégré en classes-régulières, pourra édifier sa motivation scolaire.

3) Que les efforts entrepris pour développer une prise de conscience chez les jeunes au niveau du respect des règlements et de la discipline scolaire s'orientent du côté de la dynamique vécue en classe.

4) Qu'on favorise une continuité du système d'observations des élèves élaboré à ces écoles afin d'obtenir une base concrète à partir de laquelle on pourra évaluer les progrès des élèves et réajuster au besoin les interventions du Support scolaire.

Au niveau des enseignants du secteur régulier:

1) Que la structure d'encadrement en "familles" serve de point de référence afin d'améliorer les contacts entre les professeurs du régulier et ceux du Support scolaire, et par conséquent la concertation des actions entreprises auprès des élèves.

2) Que les lacunes au niveau de l'information sur le Support scolaire soient corrigées dans la mesure où l'organisation du personnel enseignant le permet.

Au niveau de l'organisation de l'équipe des intervenants

1) Que l'approche bi-disciplinaire (enseignant et éducateur spécialisé) soit maintenue et en particulier à l'école Pierre-Brosseau où la clientèle apparaît plus perturbée et plus instable que celle accueillie à la polyvalente Antoine-Brossard.

2) Que l'on procède à une clarification des tâches au niveau du dépannage, au sein de l'équipe, et à une meilleure répartition du temps disponible afin de permettre à l'éducateur de s'acquitter pleinement des tâches qui lui sont attribuées.

7. Bibliographie

L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec (rapport Copex 1976).

8. SOMMAIRE DU PROJET

Voir aux pages suivantes.

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION
1980-1981

Commission scolaire: Régionale Lignery

Région administrative: 6 SUD

Secteur: Adaptation scolaire Groupe âge: 12-16

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 39

Titre du projet: SUPPORT SCOLAIRE (aides appropriées aux élèves identifiés mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe régulière)

Responsable du projet: Nom: François Corriveau

Fonction: Coordonnateur

Téléphone: 659-9181

Chercheur attitré: Nom: Nicole Smolla

Fonction: Chercheur scientifique (psychologue)

Téléphone: 418-831-7774

Objectifs du projet (résumé): I - Assurer à l'élève en difficulté d'adaptation une aide concrète, un support facilitant son intégration en classe régulière. II - Impliquer les enseignants du régulier dans l'intégration des élèves en difficulté. III - Démontrer l'apport d'un technicien en éducation spécialisée (T.E.S.) dans l'intervention auprès des enfants M.S.A. intégrés en classe régulière.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour: Re: 1er objectif: La grille d'indices de mésadaptation révèle que les élèves de la recherche se sont améliorés à plusieurs égards.

Re: 2e objectif: Les résultats du questionnaire distribué aux professeurs quant à ce type d'organisation dénote l'utilité et l'efficacité du service, la qualité de la concertation, etc...

Re: 3e objectif: Le questionnaire d'appréciation sur l'apport d'un technicien en éducation spécialisée à l'équipe d'enseignants semble constituer une organisation efficace dans la réalisation d'activités propres au support scolaire.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-81: $ 46,706.00

9. Budget

9.1 Coût autorisé par le ministère

$37,306.00	engagements de 2 techniciens en réadaptation
$ 400.00	frais de voyage
$ 1,000.00	honoraires et contrats, consultants de l'université
$ 8,000.00	chercheur
$46,706.00	total du budget autorisé

9.2 Coût réel avec détail des dépenses

a) Dépenses encourues par la commission scolaire.

Les dépenses encourues par la commission scolaire comportent le salaire des différents intervenants (enseignants, professionnels et directions) pour le temps consacré à la réalisation du projet, le coût du matériel requis pour les diverses activités rééducatives ainsi que les frais de secrétariat.

b) Dépenses effectuées en vertue des sommes autorisées par le ministère de l'Education

$28,666.00	salaire des 2 techniciens
$ 8,000.00	salaire des chercheurs
$ 940.00	honoraires et contrats
$ 1,256.00	frais de voyage
$ 1,832.00	bénéfices marginaux
$40,694.00	total des dépenses effectuées

10. Identification

Nom du responsable du projet:

François Corriveau

Nom du chercheur engagé par la commission scolaire et rédacteur de ce rapport:

Nicole Smolla

Signature du directeur général:

Date: 82-01-06

APPENDICE A

Nouveaux programmings d'activités

à la polyvalente ANTOINE-BROSSARD

ACTIVITE MANUELLE - S Y M O G R A P H I E

BUTS ET OBJECTIFS GENERAUX

a) Permettre au jeune de vivre des expériences valorisantes à travers des réalisations concrètes.

b) Permettre au jeune de s'exprimer grâce au médium qu'est la symographie tout en tenant compte de ses capacités.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

a) Donner au jeune l'occasion de découvrir ses capacités et ses habilités manuelles, et de les développer.

b) Motiver le jeune face à la tâche.

c) Par des défis d'apprentissage et par les succès et difficultés de l'activité, permettre aux jeunes de se connaître davantage.

d) Développer la persévérance face aux difficultés.

e) Observer le comportement du jeune par rapport aux défis soulevés par l'activité, et par rapport aux succès et aux difficultés qui se présentent.

Contenu de l'activité

a) Espace: Cette activité se déroule dans le local de la classe-ressource (local 1443).

b) Temps: La durée de cette activité est de 50 minutes.
Elle a lieu une fois par semaine pour chaque groupe suivi en Support scolaire.

L'activité est offerte à six (6) groupes, dont voici l'horaire:

Groupe I	mardi	8:15 h.
Groupe II	mardi	12:15 h.
Groupe III	jeudi	10:15 h.
Groupe IV	jeudi	12:15 h.
Groupe V	vendredi	8:15 h.
Groupe VI	vendredi	10:15 h.

c) Matériel requis:
- petit marteau
- clous à finir de 1 pouce
- bois contreplaqué BCFIR 3/4 de pouce
- papier sablé
- feutre ou papier velours
- brocheuse
- fils à crocheter de différentes couleurs
- ciseaux

d) Progression: L'activité comprend deux étapes obligatoires avant que le jeune en arrive à une troisième étape dite libre. A ce stade, le jeune a le choix de poursuivre et d'approfondir dans l'activité symographie ou bien de passer à une autre activité. Cela dépend des besoins de chaque individu.

1ère étape: Les modèles compris dans cette étape sont plus petits et faciles à réaliser. Ils vont permettre au jeune de se familiariser avec les techniques de base: maniement du marteau, technique de croisement des fils, etc.

2e étape: Un difficulté plus grande est présentée au niveau du clouage et du croisement des fils. Le jeune devra faire preuve de plus de dextérité car, à cette étape, les modèles sont plus complexes en raison du plus grand nombre de clous et d'un plus grand rapprochement de ceux-ci.

3e étape: Parvenu à cette étape, le jeune peut choisir n'importe quel modèle. Il peut réaliser des modèles qu'il n'a pu faire jusqu'à présent ou encore créer ses propres modèles.

Voici la liste des modèles, selon les différentes étapes:

1ère étape:
- le sablier
- le cercle
- la pleine lune
- la madone
- le héron
- la comète
- le berger

2e étape:
- la truite
- l'étoile double
- le passant
- le vase
- le masque rituel
- le papillon
- le poisson rouge
- le poisson
- les goélands

3e étape: - création libre

L'approche

Le déroulement de l'activité est bien défini au départ. Les jeunes en ont pris connaissance et savent les exigences qui les attendent. Voici quelques étapes au déroulement de l'activité:

- le jeune choisit un modèle à chaque étape de l'activité. A chacune de ces étapes, sa production est exposée;

- le jeune choisit une plaque de bois et le sable. Puis il recouvre sa plaque de bois avec du feutre ou du papier velours de la couleur de son choix. Ce feutre ou papier velours est replié à l'endos de la plaque et est fixé avec des agrafes;

- le jeune doit centrer son modèle sur la plaque et le fixer avec des punaises. Ensuite, il doit clouer les clous sur les points noirs indiqués sur les modèles en ayant soin de les planter à profondeur égale;

- l'élève choisit la ou les couleurs de fil à utiliser. Il doit tendre les fils entre les clous selon les indications incluses avec le modèle. Il enlève ensuite le modèle en papier après avoir fixé les clous;

- il lui reste à fixer une corde à l'endos de la plaque afin qu'il puisse exposer sa production.

NOTE: le jeune est responsable du rangement du matériel qu'il a utilisé à chaque activité.

Aspects du comportement principalement touchés dans cette activité.

a) L'application face à la tâche

b) La capacité de fonctionner à l'intérieur d'une structure imposée (i.e. consignes de l'adulte et technique à respecter).

c) La persévérance face aux difficultés

d) La réaction face aux succès et aux échecs

e) L'utilisation adéquate du matériel

Défis d'apprentissage

a) Apprendre différentes techniques

b) Connaître l'utilisation des différents instruments et la manière de s'en servir afin d'arriver à tel résultat.

c) Faire preuve d'originalité et de créativité dans le but de dépasser les techniques de base et les modèles proposés.

Sujets

Les élèves qui participent à l'activité manuelle sont des élèves du secondaire II et III (FG), ainsi que du C.P.L.$_3$. Tous viennent en classe-ressource avec allègement d'horaire. Ce sont des jeunes qui éprouvent des difficultés d'adaptation au milieu scolaire. La majorité présente des troubles de comportement à différents niveaux, selon les individus.

g) progression: Le programme de découpage tel qu'il est conçu ne s'échelonne pas sur un nombre précis de semaines. Il est plutôt basé sous forme de progression et ainsi la durée est rattachée au rythme individuel de l'étudiant. Le jeune peut pousser de plus en plus son investissement dans l'activité, et cela tant qu'il sent qu'elle peut lui apporter de la valorisation et du perfectionnement. Donc, l'athlète adopte est celle de pousser le jeune jusqu'à la dernière étape. Cependant, lorsque cette dernière étape est atteinte, il ne faut pas que le jeune la ressente comme une finalité.

Tant que l'étudiant sera motivé à revenir à l'activité, il sera accepté, et cela dans le but de lui laisser vivre une activité qu'il aime et, peut-être, pour lui faire vivre un rôle d'animateur auprès des autres.

Donc, l'activité débutera par une rencontre du groupe qui y participera. Cette rencontre aura pour but de renseigner les jeunes sur le programme de l'activité, sur les différentes techniques qui seront utilisées, ainsi que sur la procédure de production.

Sur le plan de la procédure de production - ou progression - le jeune produit de façon individuelle et à son propre rythme. Par contre, il doit répondre, tout au long de l'activité, à des critères de qualité et de quantité. De plus, il doit suivre une procédure spécifique dans sa production. L'activité comprend trois (3) étapes obligatoires avant de jeune puisse en arriver à une quatrième étape dite libre. Dépendamment des difficultés ou des habiletés du jeune, il pourrait lui être demandé de réussir un ou deux modèles avant d'accéder à l'étape suivante.

Défis d'apprentissage

a) Apprendre différentes techniques

b) Connaître l'utilisation de différents instruments et la manière de s'en servir pour arriver à tel résultat.

c) Faire preuve d'originalité et de créativité dans le but de dépasser les techniques de base et les modèles proposés.

Sujets

Cinq (5) étudiants suivis en support scolaire

Contenu de l'activité

a) Espace: L'activité a lieu à l'atelier multidisciplinaire du secteur d'adaptation scolaire.

b) Temps: L'activité a lieu le mardi de 1:05 heures à 2:50 heures. Idéalement, l'activité devrait avoir lieu au moins deux (2) fois par semaine. Mais la démarche n'est pas encore complétée pour voir s'il y a possibilité de planifier l'activité ainsi.

c) Matériel requis:
- scies à découper (manuelles)
- lames de scies
- bois pour découpage (peuplier ¾ de pouce; pc fin ¾ po.)
- teinture pour bois (acajou)
- vernis
- papier sablé
- pinceaux
- pyrograveurs
- serres
- colle et papier carbone

ACTIVITE MANUELLE - DECOUPAGE SUR BOIS

BUTS ET OBJECTIFS GENERAUX

a) Permettre au jeune de s'exprimer dans un *medium* tout en tenant compte de ses capacités.

b) Faire vivre au jeune une expérience valorisante.

c) Permettre au jeune de se voir et de prendre conscience de ses comportements et réactions à travers des activités concrètes.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

a) Donner au jeune l'occasion de vivre une activité intéressante, de découvrir ses capacités, des habiletés manuelles et de les développer.

b) Donner au jeune le goût du beau, du travail bien fait

c) Apprendre au jeune quelques techniques qu'il pourra utiliser en d'autres temps s'il en a le goût.

d) Connaître les possibilités de l'individu.

e) Observer le comportement du jeune par rapport aux défis que la réalité-activité lui pose par rapport aux succès et aux difficultés qu'elle lui apporte.

APPENDICE B

Nouveaux programmes d'activités

à l'école secondaire PIERRE-BROSSEAU

L'approche

La méthodologie utilisée est celle du "Cercle Magique". La pédagogie du programme s'appuie sur les besoins fondamentaux éprouvés par les jeunes: se réaliser et être acceptés et aimés par ceux qui les entourent.

Responsable de l'activité

L'activité est co-animée par les deux professeurs en Support scolaire.

Sujets

Les participants à cette activité sont neuf (9) élèves de secondaire II et III qui présentent des problèmes de comportement reliés à une mauvaise image d'eux-mêmes, et des difficultés de relation interpersonnelle.

Contenu de l'activité

a) Espace: Les rencontres de PRODAS se déroulent au local de détende (local 1311). Les participants sont installés sur des coussins disposés en cercle de façon à se voir les uns les autres.

b) Temps: une période hebdomadaire fixe est réservée au groupe: le mercredi à 8:15 heures.

c) Matériel requis: Pour les élèves, il n'y a aucun matériel requis. Les animateurs disposent du guide de l'animateur (PALOMARES, UVALDO, BAIL, GERALDINE); Programme de Développement Affectif et Social, Le cercle (Guide Pratique - 6e niveau, Editions de l'Institut de Développement Humain).

d) Progression: Les thèmes choisis se greffent autour des trois facteurs du développement affectif et social qui sont abordés progressivement.

1) La conscience de soi et la sensitivité aux autres
2) La réalisation: la confiance en soi et l'efficacité
3) L'interaction sociale: la compréhension interpersonnelle et la tolérance.

Aspects du comportement principalement touchés dans cette activité

a) Relation face à eux-mêmes

b) Relation face aux pairs

c) Relation face à l'adulte

Défis d'apprentissage

Dans ce programme, à travers différents thèmes de discussion, on cultive de façon coordonnée les trois facteurs fondamentaux du développement socio-affectif: la conscience, la réalisation et l'interaction sociale.

a) La conscience de soi:

Prendre contact avec ses sentiments, ses sensations, ses pensées et ses actions, les assumer et les communiquer.

b) La réalisation:

Prendre contact avec ses capacités et ses réussites, en éprouver de la satisfaction et continuer à les développer; prendre contact avec ses limites et ses échecs et travailler à devenir plus compétent dans ces secteurs.

c) L'interaction sociale:

Prendre contact avec les effets de ses comportements sur les autres, les effets des comportements des autres sur soi, les effets de l'inclusion, de l'influence et de l'affection dans *un* groupe *où on* participe.

Ces trois facteurs correspondent aux objectifs du programme.

CROISSANCE PERSONNELLE - P R O D A S

BUTS ET OBJECTIFS GENERAUX

a) Permettre au jeune de s'impliquer positivement dans le développement de son efficience personnelle, de sa confiance en lui-même et de sa compréhension des causes et des effets régissants les relations interpersonnelles.

b) Aider le jeune à se comprendre et à se respecter lui-même pour ensuite comprendre et respecter les autres.

c) Développer une capacité d'adaptation et d'évolution

OBJECTIFS SPECIFIQUES

a) Rendre les jeunes capables de fonctionner ensemble, de s'accepter et de s'écouter;

b) les habituer à s'extériориser sur un mode verbal et à exprimer leurs sentiments;

c) leur permettre de se connaître, de s'apprécier et de prendre confiance en eux;

d) permettre à chacun de prendre sa place;

e) leur donner l'occasion d'établir une relation positive avec des adultes.

g) Progression: La progression est reliée aux différentes étapes de réalisation.

1) Le choix du modèle. L'élève peut choisir parmi les modèles suivants: - le soleil
- le tacôt
- l'Egyptienne
- le chat
- le croisé
- le cheval
- le poisson
- la fleur

2) Le dénudage du fil de cuivre (fils électriques)

3) Le modelage du fil selon les formes tracées du modèle

4) Le coupage des fils aux endroits appropriés

5) La soudure des différents éléments

6) Le limage des soudures

Un *minimum* d'une (1) production est demandée.

L'approche

L'approche est individuelle et veut respecter le rythme de progression du jeune. Le rôle de l'éducateur est celui de personne-ressource qui conseille en ce qui regarde les étapes de réalisation, afin de minimiser les risques d'échec.

Responsable de l'activité

Le technicien en Education spécialisée (T.E.S.)

Défis d'apprentissage

a) Apprendre une nouvelle technique

b) Connaître le mode d'utilisation de différents instruments et la manière de s'en servir afin d'obtenir un résultat donné.

c) Faire preuve d'originalité et de créativité dans le but de dépasser les techniques de base et les modèles proposés.

Sujets

Voir le programmmg de l'activité symographie.

Contenu de l'activité

a) Espace: Cette activité se déroule au local de la classe-ressource (local 1443)

b) Temps: La durée de cette activité est de 50 minutes. Pour connaître l'horaire des groupes, se référer au programmmg de l'activité symographie.

c) Matériel requis:
- fers à souder
- pâte à souder
- fils de plomb et d'étain
- pinces
- plaque de bois
- fils de cuivre
- pince coupante
- pince dénudeuse
- lime

ACTIVITE MANUELLE - SOUDURE DE FILS

BUTS ET OBJECTIFS GENERAUX

a) Permettre au jeune de vivre une expérience valorisante à travers des réalisations concrètes.

b) Permettre au jeune de s'exprimer grâce à un nouveau médium.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

a) Apprendre au jeune une technique qu'il pourra utiliser chez lui ou ailleurs s'il en a le goût.

b) Donner au jeune le goût du beau, du travail bien fait.

c) Motiver le jeune face à la tâche.

d) Observer son comportement par rapport aux défis que lui pose l'activité.

Aspects du comportement principalement touchés

a) L'application face à la tâche

b) L'utilisation adéquate du matériel

c) La persévérance face aux difficultés

pe des règles bien définies à l'avance est de permettre de
r le jeune devant l'activité nouvelle qui lui est offerte.
ivité, l'adulte peut entretenir une relation privilégiée
jeune. Au cours de cette activité, il est également possible
pper chez le jeune une plus grande autonomie, même si l'ap-
s vent structurée. De plus, les risques d'échec sont minimi-
qui permet au jeune de se valoriser. Le jeune peut recevoir
oncrète de l'adulte (et il la demande). Les difficultés
a mesure de ses possibilités de solution, avec ou sans l'ai-
adulte.

ole de l'activité

icien en Education spécialisée (T.E.S.)

Nous sommes conscients que l'évaluation de l'intensité d'un comportement est très relative. Dans la mesure du possible, il serait avantageux pour les discussions qui suivront avec les intervenants du milieu de faire une première évaluation de l'intensité, selon vos critères à vous, en remplissant la grille.

	Fréquence				Intensité
I- L'enfant face à lui-même	JAMAIS	PARFOIS	PRESQUE TOUJOURS	TOUJOURS	0-1-2-3-4
I- Est malpropre sur lui (corps et vêtements)	0				
ou		1			
ou			2		
ou				3	
etc...					

EXEMPLE: Ainsi, vous pourriez avoir:

"énormément" 3, "passablement" 2, "un peu" 1, "aucunement" 0.

Si ce comportement s'applique au sujet: "excessivement" 4,

Si ce comportement ne s'applique pas, vous indiquez 0 dans la case "JAMAIS".

Vous choisissez le chiffre (0-1-2-3-4) qui décrit d'après vous, qui correspond à votre observation.

le mieux l'intensité et vous le placez dans la case de la fréquence

Vous choisissez ensuite avec lesquelles celui-ci se produit.

indiquera deux choses: la fréquence du comportement observé et l'in-

Vous n'avez qu'une seule réponse à donner mais votre réponse

GRILLE D'OBSERVATION D'INDICES
DE MESADAPTATION SCOLAIRE

Présentation:

L'instrument que vous avez entre les mains s'est voulu simple et rapide dans la confection de données par rapport à un enfant présentant certaines difficultés. Ce n'est pas un instrument de diagnostic. La simplification a eu comme effet de faire perdre à l'instrument la rigueur scientifique nécessaire à l'établissement d'une conclusion claire dans le cas de tel enfant.

Cependant, nous croyons que la grille peut révéler un certain nombre d'indices (tant au niveau de la fréquence que de l'intensité) qui amèneront les intervenants du milieu à investiguer davantage par rapport au sujet concerné. La grille peut permettre de préciser un fait. C'est un portrait de l'enfant tracé à grands traits.

ensemble de perceptions que nous pouvons avoir par rapport à un enbénéficieraient d'une intervention avant que la situation soit trop détériorée.

La grille se veut aussi un instrument de dépistage de cas qui

Fiche technique:

Vous trouverez décrit une série de comportements négatifs dans six champs de la personnalité du terme. Il s'agit pour vous de répondre à chacun des items énoncés. A première vue, certains comportements peuvent se ressembler mais si on lit bien l'énoncé, on y verra les différences.

APPENDICE C

Instruments de mesure

2e étape: Choix de trois activités: croquignole, jeu de poches, Simon

- les élèves choisissent leur activité et leurs partenaires;

- aucune modification aux règlements des jeux n'est permise;

- pas de rotation obligatoire, sauf si un même jeu est choisi par plus de quatre élèves;

- obligation de participer.

3e étape: On ajoute d'autres choix: jeu de Tuck, Trouble, cartes

- les élèves établissent les règles du jeu pour le croquignole et le jeu de poches. Ils doivent cependant s'entendre pour les règles avant le début de la partie.

- pas de rotation obligatoire, mais possibilité de changer de jeu ou de partenaire lorsque la partie est terminée.

Responsables de l'activité

Le professeur en support scolaire (temps plein) et l'éducatrice spécialisée.

- tous les élèves doivent jouer
  ou du Ping-pong
  importe s'il s'agit du Mississipi
  ou du Ping-pong

- rotation obligatoire: le perdant à une table attend
  son tour, puis remplace le per-
  dant de la table suivante, peu
  importe s'il s'agit du Mississipi
  ou du Ping-pong

- au Ping-pong: limite de 10 minutes, peu importe le
  pointage

- au Mississipi: choix de 2 jeux (jeux de courte durée)

1ère étape: Deux activités simultanées et consignes très strictes:

Les modifications se font en trois (3) étapes:

assouplies à mesure que le climat du groupe s'améliore. Ces modifica-
à *un* seul élève et de rejeter le reste du groupe. Les structures sont
tre aux *une* "d'avoir leur tour", et empêcher les autres de s'associer
allant même jusqu'à modifier les règles de certains jeux pour permet-
Etant donné qu'on note dans les groupes des phénomènes de rejet, d'in-
timidation et de retrait, nous utilisons une approche très structurée,

L'approche

signes vers la fin de l'année.
sent graduellement pour en venir à *un minimum* de con-
consignes sont très strictes, puis elles s'assouplis-
- les structures. Au cours des premières semaines, les

Défis d'apprentissage

a) Connaissance et expérimentation de différents jeux d'équipe.

Sujets

Tous les élèves suivis en Support scolaire

Contenu de l'activité

a) Espace:
- Agora (cf. rapport d'étape pour la description de l'organisation physique de l'école)
- Local de la classe-ressource

b) Temps: La durée de cette activité est de cinquante minutes. Tous les jeunes bénéficient de cette activité à raison d'une (1) période par semaine.

c) Matériel requis: Différents jeux dont:
- Mississipi
- Ping-pong
- Tuck
- Cartes
- Simon
- Trouble

d) Progression: Bien qu'il n'y ait - de façon formelle - aucune progression dans les apprentissages, celle-ci se fait sentir dans:
- les choix des jeux. Au début les choix sont inexistants, puis deviennent de plus en plus variés.

ACTIVITÉ SOCIALISANTE - JEUX D'ÉQUIPE

BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

a) Favoriser le divertissement et le défoulement

b) Développer la sociabilité

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

a) Permettre à l'élève de se connaître et de connaître son groupe à travers certaines activités.

b) Augmenter le degré de tolérance face à ses limites personnelles et aux limites de ses pairs.

c) Favoriser l'intégration à de petits groupes

d) Développer la coopération dans un climat de saine compétition

Aspects du comportement principalement touchés

a) Réaction au succès ou à l'échec

b) Acceptation et respect des pairs

c) Respect des consignes

d) Attention et concentration

ACTIVITE MANUELLE - SYMOGRAPHIE

Voir programming "Symographie" de la polyvalente Antoine-Brossard.

4e étape: - créations libres

- la reine du monde
- la sirène
- le Christ
- le patron du Canada

Responsable de l'activité

Le professeur en support scolaire (temps plein)

Liste des modèles en fonction des étapes

1ère étape: - l'éléphant
- les champignons
- les mains
- l'écureuil
- Astérix
- fleur de lys
- Pluto
- la tête de cheval
- Obelix
- Bugs Bunny

2e étape: - le cowboy
- le cheval mustang
- la diligence
- le cheval
- le voilier d'outardes
- la feuille d'érable
- la lanterne
- la tête d'indien

3e étape: - la mascarade
- le cygne
- l'ange
- les instruments de musique
- les fruits
- le papillon

4e étape: Parvenu à cette étape, le jeune peut choisir n'importe quel modèle. Il peut faire des modèles qu'il n'a pu exécuter ou créer ses propres modèles. Cette étape permet également au jeune de réaliser une prise de conscience de son cheminement autant au niveau des capacités que des réactions. Ce moment peut être l'occasion pour l'élève d'expérimenter l'activité de façon pleinement autonome et d'ouvrir la porte à un rôle de co-animation auprès des élèves qui débutent.

L'approche

L'accent est placé sur l'actualisation des capacités. La décision d'offrir une approche structurée dans ce type d'activité dépend beaucoup de la clientèle visée. Ces jeunes qui, pour la plupart, présentent des troubles de comportement en raison d'un seuil de frustration très bas, d'une difficulté à faire face aux échecs, à une difficulté à contrôler leurs impulsions, à un sentiment d'insécurité et de dévalorisation, etc. ont besoin d'un cadre qui ~es aide à connaître une expérience positive. Ce but peut être atteint plus facilement si, au départ, le déroulement de l'activité est bien défini, si les difficultés sont dosées, si les productions offrent la possibilité de vivre le succès à court terme, si l'aduite a des exigences constantes et est disponible aux demandes du jeune et si la procédure de production est simplifiée au maximum.

Après avoir bien préparé ce que sera l'activité, il reste à soigner le rôle de l'aduite animateur. Il s'agit le plus possible de relever les réactions qui donnent des indices sur le vécu de l'élève et de renforcir les aspects positifs de la personnalité. On peut également inst~ller un système de co-animation avec un jeune qui possède déjà premiers temps de l'activité.

1ère étape: Les modèles sont petits et présentent un minimum de difficultés. Ils permettent de se familiariser avec les techniques de base: maniement de la scie, utilisation du pyrograveur, manière de sabler, d'utiliser la teinture et le vernis, etc. Ils permettent d'obtenir un résultat à court terme et un succès presqu'assuré. Dans cette étape, le jeune apprend ce qu'il doit faire pour en arriver à un résultat final acceptable:

- choix d'un modèle
- découpage du modèle sur le bois
- découpage du modèle
- sablage
- pyrogravure
- choix de la planche de fond
- préparation de cette planche (sablage, teinture)
- collage du découpage sur la planche de fond
- vernissage de la production

2e étape: Les modèles sont plus grands et possèdent des courbes plus difficiles à exécuter. Les modèles demandent également d'utiliser une perceuse pour éviter certaines parties au dessin. Ces modèles visent à développer la minutie dans l'exécution du travail et préparent à un travail plus élaboré.

3e étape: On délaisse le pyrograveur pour aborder des modèles de casse-tête. La précision est nécessaire afin que les pièces s'emboîtent bien les unes dans les autres. La grandeur des productions exige aussi que le jeune puisse différer son succès. Donc, à cette étape, le jeune doit avoir acquis une certaine maîtrise de ses capacités et de ses réactions.

QUESTIONNAIRE DE PERCEPTION DU SUPPORT SCOLAIRE

(professeurs du régulier)

Nom du professeur: _____

Nom(s) de(s) l'élève(s) intégré(s): _____

_____

_____

1. Cette année, avez-vous pris l'initiative de contacter les professeurs du Support Scolaire?

___ jamais
___ quelques fois
___ souvent

2. Quand vous les avez contactés, le plus souvent c'est:

a) en leur téléphonant ___
b) en vous rendant personnellement au local de la classe-ressource ___
c) lors des rencontres d'encadrement ___
d) lors des convocations de parents ___
e) lors des rencontres qui ont lieu dans votre salle de professeurs ___
f) de façon informelle (corridors, cafétéria, etc.) ___
g) par un message écrit au casier ___
h) autre: _____

3. Quand vous demandez à rencontrer un professeur du Support Scolaire, c'est (possibilité de cocher plusieurs alternatives):

a) pour échanger sur le comportement de ces élèves en classe ___
b) pour savoir si l'élève fait des progrès ___
c) pour concerter votre intervention avec les professeurs du Support Scolaire ___
d) pour obtenir des informations sur les élèves MSA intégrés dans vos classes ___
e) pour connaître la démarche entreprise auprès de ces élèves ___
f) quand vous êtes à court de solutions ___
g) quand vous voulez mettre un élève à la porte ___
h) autre: _____
_____
_____
_____

4. Avez-vous le sentiment d'avoir assez d'information sur le fonctionnement du service de Support Scolaire?

___ pas du tout
___ pas assez
___ passablement
___ suffisamment

EXIGENCES DE L'ECOLE ET DE LA CLASSE

NOMS	Produire un résultat minimum de 50%	Ne pas s'absenter sans raison	Ne pas copier	Garder silence Demeurer à sa place et	Travailler pendant les cours	Remettre les travaux à temps	Avoir son costume en éducation physique	Avoir son matériel	Arriver à temps au cours	Ne pas faire usage de drogue et d'alcool	Respecter le matériel	Obéir aux directives du professeur	Etre poli envers les adultes	Ne pas faire d'intimidation	Ne pas battre

OUI - NON

Cochez l'énoncé si vous êtes d'accord avec l'exigence.

FICHE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT EN CLASSE-RESSOURCE

NOM ..... SEMAINE DU .....

Cotation
- 1 2 3 4 +

Type d'activité

Période — Date

	CO-EVALUATION								MOYENNE	AUTRES OBSERVATIONS
TÂCHE	Est à la place quand la tâche commence									
	Demeure à la place durant la tâche									
	Participe à l'activité									
	S'organise de façon autonome									
	Travaille sans le laisser distraire									
	S'applique et produit selon sa capacité									
	Se met au travail immédiatement									
RÈGLEMENTS & MATÉRIEL	Est présent									
	Arrive et part à temps									
	A son matériel									
	Respecte le matériel									
	Utilise adéquatement le matériel									
	Langage soigné									
	Respecte les règlements									
PAIRS & GROUPE	Se mêle au groupe									
	Influence positivement le groupe									
	Réagit positivement au succès									
	Respecte ses pairs dans son langage									
	Respecte leur personne physique									
	Est reconnu par les autres									
	Prend sa place dans le groupe									
ADULTE	Se plie aux demandes									
	Ecoute les consignes									
	Cherche les contacts									
	Accepte bien les remarques									
	Respecte l'adulte (langage & gestes)									
	Attire l'attention de façon positive									
LUI-MÊME	Calme									
	Fier de sa production									
	Persévère face aux difficultés									
	Accepte les erreurs									
	Accepte les frustrations									

GRILLE D'OBSERVATION D'INDICES DE MESADAPTATION SCOLAIRE (synthèse)

DATE _____ NIVEAU _____

NOM _____ ECOLE _____

L'ENFANT FACE A:

I LUI-MEME

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

II AUX PAIRS

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

III A L'ADULTE

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

AUTRES:

DANS LA COLONNE DE FRÉQUENCE
INSCRIRE LA COTATION D'INTENSITÉ 0-1-2-3-4

IV AU GROUPE

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

V AU MATERIEL

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

VI A LA TACHE

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

AUTRES:

TRAITS POSITIFS DOMINANTS:
(au verso si nécessaire)

VII- Traits positifs dominants de l'enfant.

VI- L'enfant face à la tâche	JAMAIS	FREQUENCE PARFOIS	SOUVENT PRESQUE	TOUJOURS	INTENSITE 0-1-2-3-4
1. Manque d'intérêt à la tâche ou à des tâches particulières (ne pose pas de questions, travail non terminé).					
2. Production inférieure à sa capacité.					
3. Incapable de travailler seul.					
4. Désemparé devant une tâche nouvelle.					
5. Dans les activités libres, incapable de s'organiser.					
6. Exécute son travail pour s'en débarrasser.					
7. Destruction de ses productions.					
8. Face à une tâche nouvelle, fait semblant que tout lui est familier.					
9. S'occupe d'autre chose que de son travail.					

V- L'enfant face au matériel	JAMAIS	FREQUENCE RAREMENT	QUELQUEFOIS SOUVENT	SOUVENT	INTENSITE 0-1-2-3-4
1. Prend le matériel appartenant à ses compagnons					
2. Touche à tout (exploration physique des choses).					
3. S'approprie des choses dans l'école de façon souriante et astucieuse.					
4. Il lui manque quelque chose pour faire son travail par manque d'organisation.					
5. S'approprie des choses de façon à se faire prendre.					
6. Emprunte le matériel des autres.					
7. Utilisation abusive de matériel prêté par l'école.					
8. Utilise mal les instruments nécessaires à l'exécution de son travail.					
9. Cause des dommages à la propriété personnelle (autos, jardins, maisons, etc.)					

IV- L'enfant face au groupe	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT PARFOIS	TOUJOURS	0-1-2-3-4
1. Suscite une désorganisation ou un désordre sans y participer.					
2. Raconte des histoires fantastiques ou fabuleuses					
3. Leader négatif du groupe: entraîne et mène la désorganisation (en son absence, le groupe est toujours plus calme).					
4. Suit dans le mauvais coups.					
5. Espiègleries insensées et dangereuses devant le groupe.					
6. Ment à l'adulte ou aux pairs.					
7. Mauvais perdant aux sports *					
8. Manipule les autres pour se faire valoir ou dominer.					
9. Réagit négativement au succès (annule ou surestime son succès)					

FREQUENCE INTENSITE

* absent pour l'école Pierre-Brosseau

III- L'enfant face à l'adulte	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS	FREQUENCE / INTENSITE 0-1-2-3-4
1. Se tient silencieusement à proximité de l'adulte sans exprimer quoi que ce soit.						
2. S'oppose sans raison valable aux consignes de l'adulte.						
3. Incapable de comprendre les consignes de l'adulte						
4. Face à la réprimande, défi agressif (cris, menaces, violence).						
5. Invente toutes sortes de tours pour attirer l'attention de l'adulte.						
6. Evite les contacts avec les professeurs.						
7. Besoin constant de faire vérifier son travail par le professeur.						
8. Attaque verbale et physique face à l'adulte						
9. Devient confus et la langue liée lorsque le professeur le questionne.						

II L'enfant face aux pairs:	JAMAIS	PRESQUE JAMAIS	PRESQUE TOUJOURS	TOUJOURS	0-1-2-3-4
1. S'isole					
2. Essaie d'acheter les faveurs des autres					
3. Sujet des railleries des autres enfants					
4. Comportement sexuel inadéquat. (Exhibitionnisme, masturbation, comportement homosexuel ou hétérosexuel inacceptable en classe).					
5. S'associe à un seul enfant et ignore les autres					
6. Attaque souvent oralement les autres enfants (en paroles ou en actes).					
7. Dominateur (impose sa façon de voir et faire les choses).					
8. Fait une colère excessive s'il est provoqué ou contrarié.					
9. Batailleur, se dispute ou fait des remarques insultantes.					
10. Refuse de donner ou prêter quoi que ce soit.					

FREQUENCE INTENSITE

GRILLE D'OBSERVATION D'INDICES DE MESADAPTATION SCOLAIRE

NOM:..... ECOLE .....

AGE:..... CLASSE: .....

DATE: ..... PROFESSEUR:.....

FREQUENCE INTENSITE

I L'enfant face à lui-même	JAMAIS	RAREMENT	ASSEZ SOUVENT	SOUVENT	0-1-2-3-4
1. Est malpropre sur lui (corps et vêtements).					
2. Démarche et habileté motrice déficientes pour son âge (maîhabile dans ses mouvements).					
3. Refuse d'agir en disant qu'il n'est pas capable.					
4. Se mutile.					
5. Agité, hyperactif (se tortille sur sa chaise, glisse sur le plancher, grimpe sur le pupitre).					
6. Peur excessive de se salir.					
7. Timide, craintif, facilement effrayé.					
8. Manifeste de l'anxiété (se ronge les ongles, fait des mouvements sans but, tics nerveux...)					
9. Vantard (parle de façon excessive de ses actions, possessions ou de sa famille).					

Vous trouverez à la fin de cette grille un item "Traits positifs dominants". Cette partie est très importante à remplir pour donner un portrait plus réaliste de l'enfant car il est impossible qu'un enfant n'ait que des traits négatifs.

(Fiche d'observation inspirée de celle élaborée par MM. Michel Mahen et Jacques Desnoyers, psycho-éducateurs, Services éducatifs de la commission scolaire de Sherbrooke, oct. 1978).

TYPES DE RENFORCEMENT

1. Renforcement positif: une approbation ou une récompense (pas nécessairement matérielle)
   C'est ce type qui est souhaité chez le bon maître

2. Renforcement négatif: punition ou menace de punition en vue de faire éviter une erreur.

3. Renforcement immédiat: celui qui suit la réponse de l'élève sans d'aucune activité n'intervienne entre les deux.
   C'est évidemment le plus efficace.

4. Renforcement sur la personne: approbation du comportement de l'individu. Celui-ci en garde le souvenir d'être bon, ou le souvenir d'avoir raison.
   Ce type favorise surtout la motivation.

5. Renforcement différé: une ou plusieurs activités sont intercalées entre la réponse et le renforcement apporté. Dans son utilisation, il faut ordinairement faire ou faire faire un rappel à la réponse.

6. Renforcement sur le contenu: approbation de la réponse elle-même. C'est la réponse qui est reprise ou utilisée. L'individu à ce moment, se souvient de la réponse qu'il a donnée. Ceci favorise donc la rétention.

Bibliographie

- Rodrigue Otis, Monique Forest-Lindemann, Jacques Forget:

L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire.

Bureau de psychologie, C.E.C.M. avril 1974

- Rodrigue Otis, Monique Forest-Lindemann:

Synthèse des recherches sur l'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire.

Bureau de U.Q.A.M. Section recherche: Programme behavioral 1973

Mariette L.-Boudreault

GENERALISATION DU COMPORTEMENT:

Cinq facteurs favorisent la généralisation du comportement approprié:

1. Un programme pédagogique qui permet à tous les enfants de connaître des expériences de succès (ex.: enseignement microprogrammé).

2. L'utilisation de renforçateurs sociaux appariés aux renforçateurs matériels.

3. La participation de l'enfant au choix des contingences de renforcement.

4. L'implication des parents.

5. Le renforcement de plusieurs types de situations d'apprentissage.

METHODE D'OBSERVATION:

Relever la fréquence d'apparition des comportements à partir d'une grille d'observation objective dans laquelle sont notés à l'aide de symboles numériques ou lettrés les comportements de l'élève, du professeur et des pairs (cf. classification des comportements des élèves - cibles et classification des comportements du professeur e. des pairs, pp. 5-6 du document "L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire", Rodrigue Otis, Monique Forest-Lindemann).

Le relevé de fréquence doit se faire avant, pendant et après l'intervention afin de vérifier l'efficacité de l'intervention.

MODE D'INTERVENTION PAR UN PROGRAMME DE RENFORCEMENT:

- Continu ou - Intermittent.

Renforcer le comportement approprié immédiatement après son apparition.

Ignorer le comportement inapproprié et diriger son attention vers les enfants manifestant des conduites appropriées.

Renforcer le comportement présenté et non l'enfant globalement.

Renforçateurs à utiliser:

- social: ex.: attention du professeur.
- matériel: ex.: jetons

Le renforçateur social doit toujours accompagner le renforçateur matériel.

Pour du comportement approprié persiste, il faut en arriver à pouvoir éliminer le renforçateur matériel.

MODIFICATION DU COMPORTEMENT
EN MILIEU SCOLAIRE

Méthode de modification du comportement basée sur la distribution sélective de l'attention (technique du contre-conditionnement).

Cette méthode se base sur le principe suivant:

Un comportement tend à se répéter parce qu'il est renforcé.

Les principaux comportements observables en milieu scolaire sont les comportements: 1. sociaux
2. verbaux
3. d'attention à la tâche
4. de rendement dans les matières scolaires

Ils sont considérés soit comme appropriés, soit comme inappropriés. Par exemple, un comportement d'indiscipline est considéré comme inapproprié dans une situation d'apprentissage.

La technique suggérée (basée sur le conditionnement opérant) consiste à donner l'attention aux comportements appropriés et à ignorer les comportements inappropriés.

L'ignorance du comportement inapproprié a comme effet de diminuer l'apparition de ce type de comportement. Le professeur doit donc trouver le comportement approprié incompatible avec le comportement inapproprié et renforcer le comportement approprié.

Exemple: Le renforcement du comportement "être assis" entraînera une diminution du comportement "être debout".

APPENDICE D

Documentation sur la mésadaptation scolaire
à l'intention des professeurs du régulier

21. Lors des rencontres avec les parents, ceux-ci font-ils des différenciations hiérarchique entre les membres de l'équipe?

22. Les tâches spécifiques du T.E.S. (ex: dépannage, animation préventive) rejoignent-elles toujours le type de clientèle visée par le Support scolaire?

23. La fréquentation des jeunes de services tels que le dépannage a-t-elle une répercussion sur leur fonctionnement en classe-ressource? lesquelles?

24. La définition de tâche officielle du T.E.S. reflète-t-elle la réalité?

25. L'efficacité de l'approche Bi-disciplinaire entre les professeurs en Support scolaire et le T.E.S. est-elle plus accentuée dans une tâche particulière?
si oui, laquelle?

26. Quels sont les points où la prise de décision (ou résolution de conflit) est la plus longue ou laborieuse à faire?

27. Quels sont les points à améliorer:

a) Au niveau du partage des tâches
b) Au niveau de l'acquittement de ces tâches
c) Au niveau de l'organisation interne

10. La fréquence des contacts permet-elle la concertation désirée?

11. Comment le T.E.S. est-il perçu par les élèves?
Cette perception a-t-elle une répercussion sur le travail des autres intervenants?

12. A quel niveau se situent les situations de conflit?
Les prises de décisions se font-elles au cours des réunions hebdomadaires?

13. L'acquittement de la responsabilité des tâches spécifiques du T.E.S. interfère-t-il parfois avec le travail des autres intervenants?
Si oui, dans quel contexte?

14. Y a-t-il parfois divergence d'opinion dans la mise à jour des dossiers d'observation des élèves?
Comment se règlent ces divergences?

---

15. Dans la co-animation d'activité, le partage des tâches est-il clair?

16. Y a-t-il des moments où la présence du T.E.S. est superflue?
Si oui lesquels?

17. Y a-t-il des moments où la présence du T.E.S. est indispensable?
Si oui, lesquels?

18. Y a-t-il des lacunes dans la formation du T.E.S. au niveau de la tâche à accomplir?

19. Quels sont les points forts de la formation du T.E.S. au niveau de la tâche à accomplir?

20. Les interventions du T.E.S. lors des réunions d'équipe avec les autres intervenants (S.A.E.) se différencient-elles?
En quoi?

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE L'APPORT DU T.E.S.

1. Le partage des tâches entre le T.E.S. et les professeurs en Support Scolaire est-il clair?

2. Expliquer, s'il y a lieu, sur quels point ce partage est parfois ambigu.

3. Le T.E.S. a-t-il mis sur pied des activités qui n'existaient pas auparavant?

4. Le T.E.S. dispose-t-il de suffisamment de temps pour s'acquitter de ses tâches?

5. A-t-il souvent besoin d'aide dans ses tâches?

6. Le partage des tâches est-il clair au niveau de la responsabilité des cas de dépannage?

7. Une activité telle "L'Animation préventive" a-t-elle des répercussions sur le fonctionnement de l'équipe?
Lesquelles?

8. Le T.E.S. est-il pleinement en mesure de s'acquitter d'une tâche comme l'inventaire du matériel et les réquisitions?
Quels sont les obstacles qu'il rencontre?
- au niveau de l'organisation de l'équipe
- au niveau de l'organisation de l'école

9. Quel est le type de support (en terme de solidarité avec l'équipe) le T.E.S. fournit-il lors de la co-animation des activités?

13. Les informations verbales et/ou écrites, que vous a apportées le service de Support Scolaire sur le mode de fonctionnement des jeunes MSA intégrés, vous aident-elles à cerner davantage les difficultés de ces jeunes?

___ énormément
___ beaucoup
___ un peu
___ très peu
___ aucunement

14. Le service de Support Scolaire vous apparaît-il:

___ très bien organisé
___ bien organisé
___ moyennement organisé
___ mal organisé
___ très mal organisé

15. Si vous avez répondu "mal organisé" ou "très mal organisé" à la question précédente, avez-vous des suggestions à formuler?

_____

_____

_____

_____

_____

9. Vous sentez-vous bien informé des différents services qu'offre le Support Scolaire aux élèves?
(faire un "X" dans la case appropriée)

	Classe-Ressource	Dépannage	Animation préventive
a) très bien informé			
b) bien informé			
c) passablement informé			
d) pas assez informé			
e) pas du tout informé			

10. Selon vous, les élèves MSA intégrés:

a) pourvaient fonctionner en classes régulières ___
b) devraient être placés en classes spéciales ___
c) devraient être exclus de l'école ___
d) devraient être placés en institution ___
e) autre: _____
_____

11. D'après vous, les jeunes MSA intégrés dans vos classes manifestent généralement des difficultés au niveau:
(numéroter les alternatives par ordre décroissant d'importance)

a) du travail académique No: _____
b) de la discipline et de l'obéissance aux règlements No: _____
c) des relations avec les autres jeunes de leur entourage No: _____
d) des agissements envers l'adulte, surtout les professeurs No: _____
e) familiat et\ou personnel No: _____

12. La documentation sur la mésadaptation scolaire mise à votre disposition par le service de Support Scolaire vous a-t-elle intéressée?

___ énormément
___ beaucoup
___ un peu
___ très peu
___ aucunement
___ cette documentation vous était inconnue

5. D'après vous, le service de Support Scolaire à, dans l'école, un rôle:

___ très utile
___ utile
___ passablement utile
___ pas très utile
___ inutile
___ nuisible

Commentaires (s'il y a lieu): _____
_____
_____

6. Globalement, le comportement des élèves MSA intégrés dans vos classes et suivis en Support Scolaire...

a) est resté le même, c'est-à-dire pas d'amélioration ni de détérioration ___
b) a changé, car ces élèves se sont améliorés sur un ou plusieurs aspects ___
c) a changé, mais les élèves ont régressé sur un ou plusieurs aspects ___
d) se modifie continuellement, c'est-à-dire que les hauts et les bas se succèdent ___
e) commentaires (s'il y a lieu): _____
_____
_____

7. Depuis que certains de vos élèves sont pris en charge par le service de Support Scolaire, comment trouvez-vous la qualité de la concertation?

___ très bonne
___ bonne
___ moyenne
___ déficiente
___ très mauvaise
___ la concertation est complètement absente

8. L'aide que le Support Scolaire vous apporte vous apparaît-elle:

___ très efficace
___ efficace
___ moyennement efficace
___ un peu efficace
___ pas du tout efficace
___ induit en erreur

16. L'année prochaine, ça te tenterais-tu de continuer à venir voir le monde de temps en temps ici?

___ je sais pas
___ non
___ oui

17. Penses-tu que les adultes et les autres jeunes à la classe-ressource te voient tel que tu es en réalité?

___ je sais pas
___ non
___ oui

18. Penses-tu que les adultes de la classe-ressource comprennent vraiment les problèmes des jeunes?

___ je sais pas
___ non
___ oui

---

19. Qu'est-ce que tu trouves juste dans la classe-ressource?

_____
_____
_____

20. Qu'est-ce que tu trouves injuste dans la classe-ressource?

_____
_____
_____

21. Qu'est-ce que tes amis pensent de toi parce que tu viens en classe-ressource?

a) que tu es tannant _____
b) que t'es chanceux _____
c) que tu as des problèmes _____
d) que tu es pas pou en classe _____
e) ils s'en foutent _____

10. En général, t'entends-tu bien avec les adultes qui travaillent à la classe-ressource? (Coche ce qui représente ce que tu penses)

a) Je m'entends très bien avec tout le monde _____

b) Je m'entends assez bien, mais pas plus que ça _____

c) Je m'entends bien avec au moins un des adultes _____

d) Je ne m'entends pas toujours bien avec eux _____

e) Je les endure parce que je n'ai pas le choix _____

11. Les rencontres seul à seul avec un des adultes de la classe-ressource, comment tu trouves ça?

a) J'aime ça en général _____

b) des fois j'aime ça, d'autres fois ça me tanne _____

c) J'aime pas ça mais des fois ça me fait du bien _____

d) ça m'écoeure, j'hais ça _____

12. Si tu étais directeur d'école et que des jeunes avaient de la misère dans leurs cours, qu'est-ce que tu ferais pour les aider?

_____

_____

_____

13. C'est quoi que tu aimes vivre à la classe-ressource?

_____

_____

14. C'est quoi que tu n'aimes pas vivre à la classe-ressource?

_____

_____

15. Qu'est-ce que tu aimerais changer dans l'école?_____

_____

_____

_____

6. En général, comment trouves-tu l'attitude des adultes de la classe-ressource? (mets un "X" à côté de l'adjectif qui décrit ce que tu penses)

peu le fun ___	poussée ___
pas mal correcte ___	trop exigeante ___
franche ___	trop sévère ___
me respecte ___	frustrante ___
juste ___	injuste ___
compréhensive ___	contrôle trop ___
peu plate ___	pas assez exigeante ___

7. Si c'était à recommencer, est-ce que t'accepterais d'avoir des périodes à la classe-ressource?

___ je ne sais pas
___ non
___ oui

8. Est-ce que tu as vécu des changements cette année?

(Indique oui ou non à chaque chose).	OUI	NON
a) tu as réussi des choses en classe-ressource dont tu es fier	___	___
b) ça va mieux avec les profs	___	___
c) ça va mieux avec les autres élèves	___	___
d) ça va mieux dans ton travail scolaire	___	___
e) tu as découvert des choses sur toi que tu ne connaissais pas	___	___
f) tu as amélioré ta façon d'agir en général	___	___
d) tu as passé une meilleure année scolaire	___	___
h) tu fais moins de "mauvais coups" à l'école ou ailleurs	___	___
i) tu foxes moins	___	___

9. Avec les adultes de la classe-ressource, sens-tu que tu peux leur parler, qu'ils vont t'écouter et tenir compte de ce que tu dis?

___ je ne sais pas
___ non
___ oui

QUESTIONNAIRE AUX ELEVES

Ce questionnaire a pour but de connaître ce que tu penses vraiment de la classe-ressource que tu fréquentes. Ecris comment tu vois les choses, parce qu'en fin de compte les premiers concernés dans le support scolaire, ce sont les élèves qui y vont. C'est l'occasion de dire si tu aimes ou non l'ambiance, les activités, les profs, etc...

1. Coche les activités que tu as au cours de la semaine quand tu viens à la classe-ressource:

Jeux de société	_____
Poterie	_____
Chandelle	_____
Plâtre	_____
Découpage sur bois	_____
"Réussir"	_____
Laboratoire de lecture	_____
Projet personnel	_____
Photographie	_____

2. Ton activité préférée est: _____

3. L'activité que tu aimes le moins est: _____

4. Si tu pouvais changer quelque chose dans l'activité que tu aimes le moins, qu'est-ce que tu ferais? _____
_____
_____

5. Quelles activités aimerais-tu voir disparaître complètement? _____
_____

6. Est-ce que votre enfant parle avec vous de ses problèmes scolaires?

___ très souvent

___ quelques fois

___ rarement

___ jamais

7. Sentez-vous que les professeurs de la classe-ressource vous tiennent suffisamment au courant de ce qui se passe avec votre jeune?

___ oui

___ non

8. En quoi voudriez-vous voir s'améliorer le service que l'on donne à votre enfant?

_____

_____

_____

_____

9. Qu'est-ce que vous appréciez davantage du service de support scolaire?

_____

_____

_____

_____

10. Pensez-vous qu'un tel service devrait continuer à exister?

___ oui

___ non

___ je ne sais pas

QUESTIONNAIRE AUX PARENTS

Ceci est un questionnaire destiné à recueillir vos impressions en tant que parent au sujet du service de Support Scolaire qui a été donné à votre enfant cette année. Si vous avez des commentaires supplémentaires à rajouter, s'il-vous-plaît les écrire au verso du questionnaire.

1. Avez-vous déjà rencontré une personne du service du Support scolaire?

___ oui

___ non

2. Avez-vous déjà eu des contacts téléphoniques avec une personne du service de Support scolaire?

___ oui

___ non

3. Si vous avez eu des contacts, sentez-vous que les professeurs de la classe-ressource qui s'occupent de votre enfant tiennent suffisamment compte de ce que vous dites?

___ souvent

___ quelques fois

___ pas du tout

4. Si vous n'avez pas eu de contacts, auriez-vous aimé que ce soit autrement, c'est-à-dire pouvoir vous entretenir avec un ou des professeurs de la classe-ressource?

___ oui

___ non

5. Est-ce que vous avez remarqué des changements de comportement ou d'attitudes chez votre enfant cette année?

___ oui

___ non

Si oui, sur quel plan (amélioration, détérioration, etc.)?

_____

_____

_____

APPENDICE E

Questionnaires aux parents et aux élèves

4. Renforcement implicite:

Une façon intéressante d'encourager un élève, c'est de reprendre une de ses idées. Cette reprise peut se faire immédiatement: une question du maître, une réponse de l'élève, la reprise par le maître du contenu de la réponse, et poursuite de la leçon. A ce moment, le maître construit son exposé sur les interventions des élèves et se trouve ainsi à encourager ces derniers à participer à la vie intellectuelle du groupe.

5. Renforcement différé:

Le maître revient plus tard au cours de la leçon ou d'une leçon subséquente sur une idée avancée par un élève. Il peut reprendre l'idée lui-même ou la faire répéter par l'élève ou par un autre.

Au cours d'une leçon, un maître peut apporter des renforcements de plusieurs façons différentes selon les situations, sa personnalité et les besoins et des étudiants. Afin de guider celui qui veut pratiquer cette habilité, on peut suggérer différentes formes de renforcement positif.

1. Renforcement verbal:

Le maître approuve l'élève qui vient de répondre, encourage celui qui hésite, félicite celui dont l'intervention est remarquable, par des expressions telles que: "Bien", "Oui", "O.K.", "Très Bien", "Excellent". Mais l'encouragement dadne à être motivé, sinon il devient trop automatique et sa valeur positive s'en trouve émoussé.

2. Renforcement non-verbal:

Lorsqu'un élève répond au maître, celui-ci exprime son approbation en faisant un signe de tête, en souriant, en se dirigeant vers l'élève, ou en le regardant et en l'écoutant attentivement. Le maître pourra aussi inscrire la réponse de l'élève au tableau ou bien manifester son assentiment par toute forme d'expression non-verbale.

3. Renforcement partiel:

Quand la réponse est incomplète, imprécise, le maître réagit soit en reprenant la partie valable de la réponse, soit en soulignant l'idée positive qu'il y avait à l'origine de la réponse.

On peut distinguer entre: renforcement positif ou négatif: immédiat ou retardé: sur la personne ou sur le contenu.

Renforcement positif: une approbation ou une récompense (pas nécessairement matérielle).
C'est le renforcement positif que nous avons traité ici et c'est ce type qui est souhaité chez le bon maître.

Renforcement négatif: punition ou menace de punition en vue de faire éviter une erreur.

Renforcement immédiat: celui qui suit la réponse de l'élève sans du'aucune activité n'intervienne entre les deux. C'est évidemment le plus efficace.

Renforcement différé: une ou plusieurs activités sont intercalées entre la réponse et le renforcement apporté. Dans son utilisation, il faut ordinairement faire ou faire faire un rappel à la réponse.

Renforcement sur la personne: approbation du comportement de l'individu. Celui-ci en garde le souvenir d'être bon, ou le souvenir d'avoir raison. Ce type favorise surtout la motivation.

Renforcement sur le contenu: approbation de la réponse elle-même. C'est à ce moment, se souvient de la réponse qu'il a donnée. Ceci favorise donc la rétention.

Les études de Skinner * sur le conditionnement opérant ont révélé que le programme d'introduction aux mathématiques des quatre premières années exigerait 25000 renforcements pour que les acquisitions soient bien fixées dans la mémoire. Il est évident d'un calcul de ce genre ne peut s'appliquer aux activités du maître devant ses élèves, mais nous fait prendre conscience de l'importance du rôle du'il joue. C'est lui qui peut établir les conditions les plus favorables à l'acquisition du savoir. Il est un agent positif de stimulation. Chacune des approbations qu'il donne à un comportement favorisera la répétition de ce même comportement.

Dans l'utilisation des renforcements le maître a cependant à faire face à plusieurs problèmes. Il ne peut à tous les instants donner des renforcements à chacun des 30 élèves de sa classe. De plus, tous les élèves ne réagissent pas de la même façon à un même renforcement. Le maître ignore la meilleure façon d'encourager tel étudiant parce qu'il lui-même fait qu'il utilisera plus facilement certaines formes de renforcement.

Pour le moment, le maître d'aujourd'hui n'a à sa disposition comme moyens de communication et de renforcement que la parole, les comportements et les attitudes. L'expérience lui dictera les mots et les attitudes encourageantes approprièes. De plus, en se guidant d'après l'expression de ses élèves, le maître pourra évaluer l'efficacité de certaines méthodes de renforcement.

Les types de renforcement

Le professeur qui donne un renforcement à un élève n'a pas à se préoccuper de fines distinctions entre différents types de renforcement, mais pour faire certaines distinctions pour mieux évaluer les effets possibles des renforcements utilisés.

Pouvoir au moment de l'analyse de son comportement (rétroaction), il sera utile de

---

* B.F. Skinner, "La révolution scientifique de l'enseignement", "Coll. Psychologie et Sciences Humaines, Bruxelles, Ch. Dessard, 1968, 314 pages.

LE RENFORCEMENT

Dans le langage courant, quand on parle de renforcer, on veut
ire rendre plus fort, consolider, affermir. Le terme renforcement en
écologie, et, en psychologie, il est relié à ceux d'apprentissage et de
onditionnement. Dans sa forme la plus générale, il s'agit d'un événe-
ent qui accompagne ou qui suit une réponse et qui vient fortifier ou
onsolider celle-ci. Par exemple, un joueur de quilles s'applique à
ancer sa boule de façon à obtenir un effet particulier et il réussit
n abat que l'on inscrit au tableau de pointage. Ce dernier événement
inscription au tableau) est un renforcement à son doût pour le jeu
motivation) et aussi à la technique utilisée (rétention). En poussant
lus loin l'étude de cet exemple, on peut dire que la réponse elle-
ême, l'abat, comporte un renforcement naturel du seul fait que le
oueur est conscient de sa réussite.

Il n'en va pas autrement de l'élève qui assiste à une leçon. Le
ntiment de sa valeur personnelle et de l'utilité de ce qu'il fait doit
re entretenu pour qu'il maintienne une bonne motivation à l'étude.
t, en même temps, il est nécessaire de favoriser la rétention des notions
u'il est à acquérir.

Le rôle du maître

C'est le maître surtout qui peut donner les renforcements dont
'élève a besoin, soit pour accélérer l'acquisition des connaissances,
oit pour améliorer la motivation et inciter à participer aux activités
e la classe.